

UNIVERSIDADE ABERTA



O Supervisor Pedagógico como Promotor da Melhoria da Qualidade de Ensino: Estudo realizado em duas Escolas Secundárias do Distrito de Chókwè

Lúcia Pedro Mafuiane

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Lisboa, 2016

UNIVERSIDADE ABERTA



**O Supervisor Pedagógico como Promotor da Melhoria da Qualidade de
Ensino: estudo realizado em duas Escolas Secundárias
do Distrito de Chókwè**

Lúcia Pedro Mafuiane

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação de mestrado orientada pela Professora Doutora

Isolina Rosa Pereira de Oliveira

Lisboa, 2016

Epígrafe

Poderá ser este o tempo para a proposição de uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções. A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura resolver o problema identificado.

Oliveira-Formosinho. (org.). (2002, p. 12)

Resumo

Este estudo discute o papel do supervisor pedagógico no âmbito da promoção da melhoria da qualidade do ensino sabendo-se que o Supervisor Pedagógico, segundo Alarcão & Tavares (2003), é um indivíduo dotado de experiência que lhe permite apoiar/orientar um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste contexto, o estudo leva-nos a perceber o que os supervisores pensam em relação à sua prática e a identificar as perceções dos professores em relação ao processo de supervisão nas suas escolas e a compreender a forma como este é conduzido, bem como avaliar o tipo de relações que tem sido privilegiado junto dos professores em exercício. Assim, o tema da investigação conduz-nos ao problema geral do estudo que incide nas dificuldades evidenciadas pelos Supervisores Pedagógicos em promover práticas supervisivas conducentes ao desenvolvimento pessoal e profissional docente que possam refletir-se na melhoria da qualidade do ensino. Do ponto de vista metodológico, o estudo empírico baseia-se na recolha de informações relacionadas com o trabalho desenvolvido pelos Supervisores Pedagógicos junto dos professores em exercício nas Escolas Secundárias de Chókwè e Ngungunhane ambas localizadas no Distrito de Chókwè. Para o efeito, adotámos uma metodologia que privilegia uma abordagem mista, de carácter descritivo, com recurso ao inquérito por questionário.

Os resultados do estudo indicam que, não obstante a irregularidade com que é realizada, os supervisores têm levado a cabo a atividade supervisiva nas duas escolas em estudo, todavia, revelam que, na sua totalidade, não possuem formação especializada em supervisão pedagógica e na sua maioria não se tem beneficiado da formação contínua tal como acontece com os professores em exercício, fato que poderá justificar a forma como o processo da supervisão pedagógica tem sido conduzido bem como o seu impacto na melhoria da qualidade da educação e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Palavras-chaves: *Desenvolvimento profissional; qualidade de educação; supervisor; supervisão pedagógica.*

Résumé

Cette étude examine le rôle du superviseur pédagogique dans le cadre de la promotion de l'amélioration de la qualité de l'enseignement en sachant que le superviseur pédagogique, selon Alarcão & Tavares (2003), est un individu doué d'expérience qui lui permet de soutenir un autre enseignant ou candidat à l'enseignement dans leur développement personnel et professionnel. Dans ce contexte, l'étude nous amène à percevoir ce que les superviseurs pensent par rapport à leur pratique et à identifier les perceptions des enseignants en ce qui concerne le processus de supervision dans leurs écoles et comprendre comment le superviseur emmène ce processus de supervision, et évaluer le type de relations mises en place parmi les enseignants en exercice. Ainsi, le thème de cette recherche nous amène à la problématique générale de l'étude qui met l'accent sur les difficultés mises en évidence par les superviseurs pédagogiques de promouvoir une supervision menant à l'épanouissement personnel et professionnel qui peut se traduire par l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Du point de vue méthodologique, l'étude empirique prend en compte la collecte d'information sur le travail effectué par les superviseurs pédagogiques parmi les enseignants en exercice dans l'École Secondaire de Chókwè et l'École Secondaire de Ngungunhane au district de Chókwè. En effet, nous avons adopté une méthodologie qui privilégie les approches quali-quantitatives à travers d'enquête par questionnaire.

Les résultats de l'étude indiquent que, malgré l'irrégularité avec laquelle elle est réalisée, les superviseurs effectuent la supervision pédagogique dans les deux écoles en analyse, cependant, ils révèlent que, dans son ensemble, ils ne sont pas spécialisés en supervision pédagogique et la plupart d'eux ne bénéficie pas de formation continue tel que les enseignants en exercice, ce qui pourra justifier la façon comme le processus de supervision pédagogique est conduit et son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et le développement professionnel et personnel des enseignants.

Mots-clés: *développement professionnel ; qualité de l'éducation ; superviseur; supervision pédagogique*

Agradecimentos

Endereço os meus agradecimentos, em primeiro lugar à Deus todo-poderoso por me ter cuidado durante a minha formação. Os mesmos são extensivos à Professora Doutora Isolina Oliveira, minha Professora e Orientadora, pela forma afável com que se disponibilizou a conduzir-me neste percurso da investigação, pelo seu apoio moral e científico que me proporcionou, pela coragem que sempre injectou em mim, pelos conselhos e recomendações sempre necessários, pela partilha dos seus conhecimentos, pela confiança que depositou em mim e pela sua paciência, pelo incentivo permanente que me proporcionou, sem os quais eu não teria tido força suficiente para alargar o passo rumo ao destino desta investigação. Igualmente, agradeço-lhe pela boa coordenação do Mestrado em Supervisão Pedagógica.

À Doutora Liberdade Almeida, a Secretária do Departamento de Educação e Ensino à Distância, pelo apoio incondicional que sempre me prestou ao longo de toda a formação e à todos os Professores que partilharam o seu saber e de forma benevolente com esta moçambicana que pela primeira vez se lidava com uma nova realidade de ensino à distância na modalidade E-Learning.

Aos colegas do curso com os quais partilhámos vários saberes, várias realidades educativas, ajudaram-me a ultrapassar muitas dificuldades, adquirir neles muita experiência investigativa, à Teresa Monteiro, pelo apoio incondicional, vai o meu maior apreço.

Ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Chókwè por me ter permitido interagir com os Supervisores Pedagógicos adstritos naquela instituição de ensino, bem como às Direções Pedagógicas das Escola Secundárias de Chókwè e de Ngungunhane pelo acolhimento e disponibilização da informação importante para que este estudo tivesse o rumo que seguiu; aos professores das duas escolas supracitadas que colaboraram de forma incondicional na testagem e administração do questionário com particular destaque para Epifânio, Graciete e Midolêncio, à eles vão os meus especiais agradecimentos.

Ao Sebastião, meu esposo, pela compreensão, respeito, consideração e apoio que sempre me concedeu. Ao Elton e Filósia, meus anjos-de-guarda, pela compreensão de que a minha

ausência na maior parte das suas vidas constitui uma luta para o seu bem-estar e uma inspiração para o seu futuro melhor. Às minhas netinhas Lucinha, Bena e Luciana vai o meu perdão por tê-las privado do meu convívio quando muito precisavam.

Ao Sérgio e à Amélia, meus sobrinhos, pela compreensão. Estes tiveram que exercer algumas das minhas funções, mantendo minhas atividades empreendedoras em pleno, expressei-lhes o meu respeito e admiração.

ÍNDICE GERAL

EPÍGRAFE.....	III
RESUMO	V
RESUME	VI
AGRADECIMENTOS.....	VII
ÍNDICE DOS GRAFICOS	XIII
ÍNDICE DOS QUADROS	XIV
ÍNDICE DAS TABELAS	XV
ÍNDICE DAS FIGURAS	XVII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	XVIII
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO	6
1. ORIGENS E PRECEDENTES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO.....	6
1.1 A LEI DE BASE DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO	7
1.2 A EVOLUÇÃO DA REDE ESCOLAR	8
1.3 A EVOLUÇÃO DOS EFETIVOS ESCOLARES	9
1.4 RESULTADOS ESCOLARES	10
1.4.1 Resultados escolares em Moçambique	10
1.4.2 Resultados escolares na Província de Gaza	11
1.4.3 Aproveitamento pedagógico da Escola Secundária de Chókwè.....	11
1.4.4 Aproveitamento pedagógico da Escola Secundária de Ngungunhane.....	13
1.5 AS NOVAS REFORMAS EFETUADAS NO SETOR EDUCATIVO	14
CAPÍTULO II - QUADRO TEÓRICO CONCEPTUAL	19
2 EVOLUÇÃO DO CONCEITO E DA PRÁTICA DA SUPERVISÃO.....	20
2.1 CONCEITO(S) DE SUPERVISÃO	21

2.2	CENÁRIOS DO CICLO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	24
2.2.1	Cenário da imitação artesanal	24
2.2.2	Cenário clínico	25
2.2.3	Cenário Psicopedagógico.....	27
2.3	O CICLO DA SUPERVISÃO	29
2.3.1	Encontro pré-observação	31
2.3.2	Observação propriamente dita	34
2.3.3	Análise de dados	47
2.3.4	Pós-observação	48
2.4	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....	52
2.5	ESCOLA REFLEXIVA	57
2.6	O PAPEL DO SUPERVISOR NUMA ESCOLA REFLEXIVA	59
2.7	O PAPEL DO PROFESSOR NUMA ESCOLA REFLEXIVA	62
	CAPÍTULO III – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	66
3	FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO	66
3.1	AMOSTRA E SUA CARATERIZAÇÃO	68
3.1.1	Caracterização da Escola Secundária de Chókwè (ESSECK).....	69
3.1.2	Caraterização da Escola Secundária de Ngungunhane (ESSNG).....	71
3.1.3	Caraterização do SDEJT de Chókwè.....	71
3.2	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	72
3.2.1	Construção do questionário	74
3.2.2	Questionário para os professores em exercício.....	75
3.2.3	Questionário para os supervisores pedagógicos	75
3.3	ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS.....	76
	CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS (SPV E PE).....	81
4.1	CARATERIZAÇÃO DOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS (SPV).....	82
4.1.1	Formação especializada dos informantes	84

4.1.2	Formação contínua.....	85
4.2	PRÁTICA DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	85
4.2.1	Procedimentos nas visitas às escolas	86
4.2.2	Processo de supervisão pedagógico: Objetivos e estratégias da melhoria da qualidade do ensino	88
4.3	SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO	93
4.4	CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO (PE).....	96
4.4.1	Caracterização pessoal e profissional dos professores.....	96
4.4.2	Prática da Supervisão Pedagógica.....	103
4.4.3	Supervisão pedagógica e melhoria da qualidade de ensino	118
	CONCLUSÃO	129
	BIBLIOGRAFIA	140
	BIBLIOGRAFIA	141
	ANEXOS	148

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 4.1 – Distribuição dos PEC por idade.....	98
Gráfico 4.2– Distribuição dos PEN por idade	99

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 2.1- Resumo de produtos de aprendizagem que requerem a Observação.....	38
Quadro 2.2: Elementos do Projeto de Observação	39
Quadro 2.3: Tipologia das Formas de observação	40
Quadro 2.4. Escala de observação numérica.....	44
Quadro 2.5. Grelha de observação (semi)aberta	45
Quadro 2.6. Lista de Verificação	45
Quadro 2.7 - O desafio do feedback construtivo: descrever em vez de opinar.....	51
Quadro 2.8. Resumo das funções, competências e conhecimentos do supervisor na ótica da escola reflexiva	61
Quadro 3.1- Codificação dos participantes	76
Quadro 3.2- Codificação das perguntas referentes aos SPV	77
Quadro 3.3 - Codificação das perguntas referentes aos PE	78
Quadro 4.1– Justificação - Supervisores versus aspirações dos professores	90
Quadro 4.2– Justificação da satisfação dos supervisores.....	91
<i>Quadro 4.3– Justificação- Supervisores versus melhoria da qualidade do ensino</i>	<i>95</i>
Quadro 4.4– Supervisão pedagógica <i>versus</i> necessidades e anseios dos (PEC).....	114
Quadro 4.5– Supervisão pedagógica <i>versus</i> necessidades e anseios dos (PEN)	115
Quadro 4.6– Contributo da supervisão pedagógica para os (PEC).....	120
Quadro 4.7– Contributo da supervisão pedagógica para os (PEN).....	120
Quadro 4.8– Estratégias de identificação das necessidades dos professores (PEC).....	125
Quadro 4.9– Estratégias de identificação das necessidades dos professores (PEN).....	126

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 1.1 - Evolução da rede escolar em Moçambique (2004 – 2014)	9
Tabela 1.2 - Evolução dos efetivos escolares em Moçambique (2004 – 2014).....	10
Tabela 1.3 - Resultados escolares em Moçambique (2004 – 2013)	10
Tabela 1.4 - Resultados escolares na Província de Gaza (2012-2013).....	11
Tabela 1.5 - Aproveitamento Pedagógico na Escola Secundária de Chókwè (2010-2014)	12
Tabela 1.6 - Aproveitamento pedagógico na Escola Secundária de Ngungunhane (2011-2014)	13
Tabela 4.1 - Caraterização dos informantes por género	83
Tabela 4.2 - Caraterização dos informantes por idade.....	83
Tabela 4.3 - Experiência de serviço dos informantes	84
Tabela 4.4 - Caraterização dos informantes (formação especializada)	84
Tabela 4.5 - Caracterização dos informantes (Formação continua)	85
Tabela 4.6- dificuldades encaradas pelos supervisores (f)	92
Tabela 4.7 - Estratégias para a melhoria da qualidade de ensino (f)	94
Tabela 4.8 - Caraterização dos informantes por género (PE)	97
Tabela 4.9 - Caracterização dos PE segundo a idade	98
Tabela 4.10 - Caracterização dos PE segundo o tempo de serviço.....	99
Tabela 4.11 - Situação Profissional dos professores em exercício (PE).....	100
Tabela 4.12 - Situação académica dos professores em exercício (PE).....	101
Tabela 4.13 - Formação contínua dos professores em exercício (PE).....	101
Tabela 4.14 - Áreas de formação contínua dos PEC e PEN	102
Tabela 4.15 - Os professores <i>versus</i> disciplinas	103
Tabela 4.16 - Supervisão pedagógica <i>versus</i> frequência	104
Tabela 4.17 - Duração da aula	106
Tabela 4.18 - Duração da observação da aula	107
Tabela 4.19 - Estado emocional dos observados	107
Tabela 4.20 - Pós-observação <i>versus</i> local de análise	109

Tabela 4.21- Intervenientes do encontro pós-observação	110
Tabela 4.22 - Ambiente durante a conversa pós-observação	110
Tabela 4.23 - Encontro pós-observação <i>versus</i> matéria abordada	112
Tabela 4.24 - Classificação do resultado do encontro pós-observação.....	112
Tabela 4.25 - Resumo: Supervisão pedagógica versus Necessidades e anseios dos (PEC e PEN).....	116
Tabela 4.26 - O papel do supervisor pedagógico.....	119
Tabela 4.27 - Resumo - Contributo da supervisão pedagógica para os (PEC e PEN).....	121
Tabela 4.28 - Estratégias para a melhoria da qualidade do ensino (PEC)	123
Tabela 4.29 - Estratégias para a melhoria da qualidade do ensino (PEN)	124

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 2.1 - Características do Supervisor não-diretivo	27
Figura 2.2 - Características do supervisor segundo Mosher e Purpel (1972)	27
Figura 2.3 - A relação supervisor-professor versus professor-aluno	28
Figura 2.4 - Relação Supervisão – desenvolvimento- aprendizagem	29
Figura 2.5 - Pós-observação versus feedback	50

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE - (Apoio Direto às Escola)

Art.º - (Artigo)

CIP - (Centro de Integridade Pública)

Cód. - (Código)

DPEDH – (Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano)

EB - (Ensino Básico)

ES - (Ensino Superior)

EP1 - (Escolas Primárias do 1º Grau)

EP2 - (Escolas Primárias do 2º Grau)

ESG1 - (Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo)

ESG2 - (Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo)

ESSECK - (Escola Secundária de Chókwè)

ESSENG - (Escola Secundária de Ngungunhane)

f - (Frequência)

fa - (Frequência absoluta)

FLE - (Francês Língua Estrangeira)

Fr - (Frequência relativa)

IMAP - (Institutos de Magistério Primário)

MINED - (Ministério de Educação)

MINEDDH - (Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano)

N - (Somatório)

Nº. - (Número)

OCDE - (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)

PA - (Perguntas Abertas)

PCESG - (Plano Curricular do Ensino Secundário Geral)

PEA - (Processo do ensino e aprendizagem)

PEC - (Professores em exercício na Escola Secundaria de Chókwè)

PEN - (Professores em exercício na Escola Secundária de Ngungunhane)

PF - (Perguntas Fechadas)

PQG - (Programa Quinquenal do Governo)

SDEJT - (Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia)

SNE - (Sistema Nacional de Educação)

SPV - (Supervisor pedagógico)

TIC - (Tecnologias de Informação e Comunicação)

ZIP - (Zona de Influência Pedagógica).

Introdução

O elevado índice de reprovação que se tem registado nos últimos dez anos nas escolas da Província de Gaza e, com destaque para as do Distrito de Chókwè, tem sido fator de vários questionamentos em relação a qualidade do desempenho dos professores e, a estes é-lhes imputada, em grande medida, a culpa pelo insucesso escolar dos educandos, por um lado, pelos órgãos de gestão a diversos níveis. Por outro lado, os pais e encarregados de educação também fazem pressão sobre os professores, pois julgam que estes não estão comprometidos com a causa do ensino, de igual modo questionam a sua qualidade de formação. No entanto, todos estes atores auto-excluem-se e deixam o supervisor pedagógico alheio ao processo de ensino/aprendizagem, esquecendo-se que este também é um orientador, devendo ajudar o professor no sentido de encontrar soluções para os diversos problemas que influenciam negativamente o ensino/aprendizagem.

Portanto, o tema deste estudo suscita-nos um grande interesse em averiguar a forma como os supervisores pedagógicos têm desenvolvido o processo supervisivo na Escola Secundária de Ngungunhane e na Escola Secundária de Chókwè, ambas no Distrito de Chókwè, a fim de percebermos até que ponto a ação do supervisor contribui para a promoção da melhoria da qualidade do desempenho do professor em exercício e da qualidade do ensino.

Este tema torna-se relevante na medida em que evidencia muitos dos aspetos negativos constatados no decurso do processo da supervisão, realidades que, em nosso entender, em nada contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, por conseguinte, todo o processo do ensino/aprendizagem permanece fragilizado.

Assim, por um lado, esta investigação vai aumentar o número muito reduzido de estudos no nosso país sobre a supervisão pedagógica na sua vertente desenvolvimento pessoal e profissional do docente em exercício; por outro lado, vai dar subsídio aos supervisores pedagógicos, clarificando todos os passos importantes que um supervisor pedagógico deve seguir, portanto, estes subsídios ajudarão ao supervisor a sair do seu comodismo de perspetivar a supervisão pedagógica como um ato meramente avaliativo e de controlo.

Neste contexto, o presente estudo tem como título: *O Supervisor pedagógico como promotor da melhoria da qualidade do ensino.*

O título do nosso estudo conduz-nos à seguinte questão de investigação:

Em que medida o trabalho desenvolvido pelo supervisor pedagógico nas escolas moçambicanas está a contribuir para a melhoria da qualidade do desempenho do professor em exercício e para a qualidade do ensino?

Com base na questão de partida, formulamos três questões de investigação que são norteadoras do estudo que desenvolvemos:

1. Que conceções têm os supervisores e os professores sobre a supervisão pedagógica?
2. Quais são as perceções dos supervisores pedagógicos sobre as suas práticas?
3. Que tipo de constrangimentos enfrentam os supervisores pedagógicos no exercício das suas funções?

Face às questões de investigação definidas elegemos como objetivo fundamental desta investigação compreender a forma como o processo de supervisão pedagógica tem sido levado a cabo pelos respetivos supervisores no Distrito de Chókwè, particularmente nas Escolas Secundárias de Chókwè e Ngungunhane. Assim, O nosso estudo apresenta quatro objetivos específicos, a saber:

- (i) Aferir as perceções dos supervisores pedagógicos em relação às suas práticas supervisivas.
- (ii) Identificar as perceções dos professores em relação à atuação dos supervisores pedagógicos e seu contributo no exercício da sua carreira docente;
- (iii) Analisar as principais dificuldades atravessadas pelos supervisores e professores ao longo do exercício das suas funções;
- (iv) Delinear estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em exercício.

No entanto, julgamos que a grande tarefa de mudar a situação negativa que apoquenta a atual escola seja do supervisor; daí que é nosso interesse perceber como o supervisor pedagógico pode contribuir para a construção de uma escola reflexiva, condição importante para se alcançar melhor qualidade do ensino, reconhecendo no entanto que a escola, os professores, os alunos e os pais/encarregados de educação, potenciais atores do processo de ensino e aprendizagem não devem agir isoladamente, ou seja, há toda uma necessidade de coordenação, interação e colaboração em todos os assuntos educacionais.

Decorrente desta linha de pensamento, a estrutura do presente trabalho é constituída por quatro capítulos descritos da seguinte forma:

Capítulo I – Evolução Histórica do Sistema Educativo Moçambicano - Neste capítulo percorremos o país desde o período da dominação colonial portuguesa até aos nossos dias de forma geral e a Província de Gaza concretamente no Distrito de Chókwè em particular, em busca de subsídios relevantes em torno da educação, suas transformações, a nosso ver, caracterizadas por momentos de incertezas, de vitórias e de derrotas se olharmos para o que se fez neste setor, o que se ganhou e o atual estágio de questionamentos da qualidade de educação.

Capítulo II – Quadro Teórico Conceptual - corporizado por uma síntese da literatura acedida com relação à Supervisão Pedagógica, razão pela qual recorremos, por um lado, a Alarcão e Tavares (2003) nos quais, para além da evolução da prática da supervisão, encontramos os vários estilos (cenários) que têm caracterizado a supervisão e a descrição das fases do ciclo da supervisão. Por outro lado, encontramos em Trindade (2007) valiosa explicação atinente às técnicas, métodos e instrumentos de observação em supervisão. Igualmente buscamos subsídios em autores, como (Marcelo (2009); Alarcão (org.) 2001); Day (2001), Oliveira e Serrazina (2002); Oliveira-Formosinho (org.) (2002)) para nos debruçarmos, não só em torno da reflexividade do professor, da escola e do supervisor, como também do desenvolvimento profissional do professor em busca de respostas que nos conduzem a uma nova mudança rumo ao resgate da qualidade de ensino que outrora caracterizou a educação moçambicana.

Capítulo III – Fundamentação Metodológica - Procedemos à abordagem metodológica do nosso estudo. As questões e o problema que norteiam o nosso estudo assim como a composição do nosso instrumento de recolha de dados (perguntas fechadas e abertas) conduziram-nos à uma abordagem mista (quali-quantitativa), pois, ela adequa-se aos objetivos do estudo. A abordagem mista, optamo-la com o intuito de evitar generalizações dos resultados, portanto, a riqueza da diversidade das perguntas (fechadas e abertas) forneceu-nos dados descritivos que facilitam a análise do processo de supervisão desenvolvido nas escolas em estudo. A abordagem qualitativa permite-nos fazer uma análise indutiva em torno das informações recolhidas junto dos nossos informantes em busca de respostas às questões elaboradas. Como se pode depreender, uma abordagem mista é rica na sua análise, visto que abre espaço para uma análise descritiva, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), seu maior enfoque é o processo do que os resultados ou produtos e o significado é muito mais importante, e, esta informação complementa a quantitativa fornecida pelas perguntas fechadas numa perspetiva comparativa das perceções dos nossos informantes (os supervisores e professores das duas escolas) quanto à problemática em estudo. Aliás, Da-Farral e Lopes (2013) em referência a (Spratt, Walker e Robison, 2004) afirmam que “combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia” (p. 72) pois pode contribuir de forma mútua para as potencialidades de cada um destes métodos, tal como pode ajudar a ultrapassar as limitações inerentes a cada um deles.

Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados – Procedemos à interpretação e discussão dos resultados articulando-os com os objetivos que propomos para o presente estudo, confrontando com o enquadramento teórico apresentado no capítulo II na busca de respostas para as questões da investigação já apresentadas anteriormente.

Finalizamos o nosso estudo com as conclusões e recomendações que se circunscrevem na sintetização dos principais resultados da investigação desenvolvida. Equacionamos, igualmente, os constrangimentos e limites da nossa investigação e, por fim perspetivamos possíveis linhas de futura investigação.

Capítulo I

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO

Capítulo I: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO

1. Origens e precedentes do sistema de educação

No período colonial as oportunidades educacionais para moçambicanos eram extremamente exíguas; as poucas eram disponibilizadas exclusivamente pela Igreja católica visando fins concretos: o ensino de adaptação para dominar a língua portuguesa como um veículo para o acesso à escolaridade primária segundo testemunham Isaacman & Stephan (1984). Os mesmos autores apontam alguns dados que evidenciam a faceta discriminatória que caracterizou o sector de educação: "[...] das 392.796 crianças que frequentavam o ensino da adaptação em 1959, no sistema missionário, só 6.928, isto é, 17% viriam a entrar para a escola primária [...] os rapazes, constituíam a maioria esmagadora da população escolar [...]" (p.92); este ensino era equivalente ao jardim-de-infância, a única diferença é do tempo que neste é curto enquanto no ensino de adaptação o aluno poderia concluir aos 12 ou 14 anos de idade, paradoxalmente, o limite máximo de ingresso no ensino subsequente (o primário) era de 13 anos, segundo refere Gasperini (1989).

A exclusão da maioria do sistema público de educação resultou num número excessivo de analfabetos, chegando a atingir uma taxa acima de 90%, pois, tratava-se de um sistema totalmente discriminatório, sendo um *oficial* destinado aos filhos dos colonos e assimilados e um outro *rudimentar* destinado aos indígenas; enquanto o *ensino superior* era apenas para os colonos europeus. No entanto, os ensinos primário e complementar eram apenas lecionados nas zonas urbanas, locais onde morava a classe mais alta, conforme explica (Mazula, 1995).

De acordo com a mesma fonte, durante este período, já em 1964, ano em que iniciou a luta de libertação, observou-se uma reestruturação do sistema educativo que contemplava mais dois sistemas: o *oficial* e o *oficializado*, cujos currículos continuavam corporizados por conteúdos completamente europeus. Estes sistemas prevaleceram até ao período de independência em 1975. Com efeito, após alcançar a sua independência, o país herdou do sistema colonial um modelo educativo de exclusão, um sistema virado para uma minoria, caracterizado pela

exiguidade de quadros e com uma rede escolar extremamente reduzida, o que obrigou ao Estado à um repensar e à um redobrar de esforços, ou seja, a exclusão dos moçambicanos do sistema de educação durante o período colonial conduziu o país à criação de leis que se conformassem com a nova realidade do pós-independência.

1.1 A Lei de Base do Sistema Nacional de Educação

A exclusão dos moçambicanos do sistema educativo colonial obrigou ao Estado a criar um mecanismo que tornasse a educação abrangente, abriu as portas para todos ao definir a educação como um direito e um dever de todos os cidadãos e consagra-la como um direito fundamental para todos. Pela importância que lhe é atribuída, a educação transformou-se num dos mais importantes instrumentos com a intenção de alavancar o desenvolvimento económico e social do país, reduzir a pobreza e as assimetrias sociais que caracterizavam o país. Por conseguinte, em 1983 foi criada a Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), a Lei 4/83 de 23 de Março que sintetiza as Linhas Gerais do SNE, nos seus fundamentos político-ideológicos, princípios, finalidades, objetivos gerais e pedagógicos da educação em Moçambique (SNE: P.110). Portanto, o Estado, ao definir a educação como um direito e um dever de todos, o foco era a igualdade de acesso à todos os níveis de ensino e à educação permanente e sistemática, estando principalmente ao serviço da direção da sociedade por parte dos trabalhadores na esperança de garantir a formação do "Homem Novo" (Art.º 4 da Lei N° 4/83), pois este é o seu "objetivo central" (SNE: 5, 18 e 113).

Em face desta pretensão, o Estado levou avante uma campanha de sensibilização, mobilizando e capitalizando os recursos humanos muito escassos que o país possuía, todos aqueles que tinham um mínimo de condições para ensinar, conforme reporta-nos Domingos, A. B. no seu Artigo. Para o efeito, uma grande vontade foi demonstrada pela maioria da população, um entusiasmo que se caracterizou pelo voluntarismo para assegurar o ensino, os populares por seu turno dando grande apoio às iniciativas do Governo, daí que o número de crianças aumentou de 600 mil para 2,3 milhões em 1980, ou seja, o Governo conseguiu reduzir a taxa de analfabetismo de 93% em 1975 para 48% em 1980.

A lei foi aprovada com o objetivo de consolidar aqueles resultados conquistados desde a Independência, entretanto, o sucesso alcançado durou pouco tempo devido à eclosão da guerra civil que durou dezasseis anos no país, destruindo quase metade de infra-estruturas escolares, dispersando os seus quadros à procura de segurança e mais tarde ao encontro de melhores condições de trabalho e salários condignos em outras instituições.

No entanto, a guerra terminou, novas políticas governamentais tiveram que ser adotadas com vista a fazer um alinhamento com a nova conjuntura do país. Assim, a Assembleia da República aprovou a nova Lei do Sistema Nacional de Educação, a Lei 6/92 de 6 de Maio, de entre os seus objetivos gerais destacam-se os seguintes:

- a) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- b) Garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- c) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- d) Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica;
- e) Formar o professor como educador, profissional, consciente com profunda preparação científico e pedagógica capaz de educar os jovens e adultos. (...)

(Lei 6/92, pp. 104-8).

1.2 A evolução da rede escolar

Em cumprimento das decisões emanadas na Lei 6/92, o Governo empenhou-se afincadamente e, paralelamente a isso, a primeira medida tomada foi, por um lado, a da criação de Centros de Formação de Professores, a construção de mais Escolas Primárias do 1º Grau, a transformação de algumas Escolas Primárias do 1º Grau (EP1) em Escolas Primárias do 2º Grau (EP2), a construção, a reabilitação e ampliação de Escolas Secundárias Gerais do 1º e 2º Ciclos (ESG1 e ESG2) respetivamente, a introdução de uma escolaridade gratuita no Ensino Primário do 1º Grau (EP1) bem como a distribuição gratuita do livro escolar.

Por outro lado, o Governo abriu as portas para o sector privado para instalar as suas escolas, a partir de Creches até ao Ensino Superior (ES). Aliás, foi neste período em que se observou maior recrutamento de pessoal sem formação profissional assim como a redução da duração de formação dos professores com vista a dar uma resposta que se pressupunha adequada à

demanda. Para o efeito, o país experimentou vários modelos de formação de professores, tais como: 6ª classe + 1 ano; 6ª classe + 3 anos; 7ª classe + 3 anos, Institutos de Magistério Primário (IMAP) 10ª classe + 2 anos; 10ª classe + 3 anos cujo ingresso é condicionado pela média final igual ou superior a 12 valores ou 12ª classe mas sem exigências da média.

Ao que nos parece, nenhum destes modelos conseguiu atingir os objetivos traçados, ou seja, a qualidade do professor e do ensino continuam a dominar os vários debates da atualidade em face da insatisfação.

Em resultado destas transformações, durante os últimos dez anos, o país passou por três cenários. A primeira é caracterizada pelo aumento do número, tanto de escolas primárias secundárias como superiores, tal como se pode testemunhar pelos dados das tabelas abaixo:

Tabela 1.1 – Evolução da rede escolar em Moçambique (2004 – 2014)

Níveis de ensino	Período	
	2004	2014
EP1	8.601	11.921
EP2	1.202	5.231
ESG1	225	626
ESG2	70	294
ES	9	49

Fonte: *Relatório de Balanço do Programa do Governo 2010-2014 e Estatísticas do MINED 2000 a 2014 “in MINED, 2015, p.9”*

Os dados apresentados na Tabela 1.1 mostram que neste período de dez anos o ESG1 aumentou três vezes, enquanto o ESG2 duplicou o seu crescimento e, o ES superou as expetativas ao subir em cinco vezes o número de estabelecimentos.

1.3 A evolução dos efetivos escolares

Um segundo cenário pelo qual o sistema educativo passou foi o da evolução dos efetivos escolares, como ilustra a tabela seguinte:

Tabela 1.2– Evolução dos efetivos escolares em Moçambique (2004 – 2014)

Níveis de ensino	Período	
	2004	2014
EP1	3.138.005	4.857.259
EP2	491.373	847.835
ESG1	285.535	757.113
ESG2	45.685	229.552
ES	22.256	125.291

Fonte: *Relatório de Balanço do Programa do Governo 2010-2014 e Estatísticas do MINED 2000 a 2014 “in MINED, 2015, p.10”*

A Tabela 1.2 fornece-nos informações que ilustram o crescimento dos efetivos escolares, por exemplo, ao nível do ESG1, os efetivos quase que duplicaram, entretanto, os níveis do ESG2 e ES são os que mais registaram um elevado índice ao crescerem cinco vezes mais.

1.4 Resultados escolares

1.4.1 Resultados escolares em Moçambique

Um terceiro e último cenário aqui apresentado é aquele em que o ensino no país é caracterizado por elevados índices de reprovação, conforme indicação da Tabela 1.3 que se segue:

Tabela 1.3– Resultados escolares em Moçambique (2004 – 2013)

Período	Classes/Taxa de reprovação			
	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a
2004	27,40%	45,60%	19,40%	52,20%
2009	22,60%	37,00%	15,10%	41,50%
2013	21,80%	36,20%	17,30%	32,00%

Fonte: *Relatório de Balanço do Programa do Governo 2010-2014 e Estatísticas do MINED 2000 A 2014 “in MINED, 2015, p.”*

Com base nos dados da Tabela 1.3, pode concluir-se que os últimos anos foram caracterizados por um elevado índice de reprovação, com particular destaque para a classe terminal de cada ciclo (10^a e 12^a Classes). Embora as percentagens revelem uma tendência de descida, a situação continua deveras preocupante.

1.4.2 Resultados escolares na Província de Gaza

No que tange às reprovações, a Província de Gaza, na qual se situam as duas escolas em estudo, apresenta a seguinte realidade:

Tabela 1.4– Resultados escolares na Província de Gaza (2012-2013)

2012				2013			
EP1	EP2	ESG1	ESG2	EP1	EP2	ESG1	ESG2
73,4%	57,4%	21,8%	10,8%	70,2%	54,0%	22,6%	9,3%

Fonte: Ministério da Educação *In: Agenda Estatística (2015, P. 37)*

A Província de Gaza, no período em alusão, foi apontada por vários relatórios como a que tem apresentado elevado índice de reprovação, um facto testemunhado pelos dados disponibilizados pela *Tabela 1.4*. Como se pode depreender, a província apresenta um aproveitamento que fornece motivos para questionamentos de quem quer que seja, direta ou indiretamente ligado à educação. A título de exemplo, em 2012, o ESG1 atingiu uma taxa de conclusão do nível de 21,8% e, o ESG2 apenas conseguiu alcançar metade do resultado do ESG1; enquanto este, em 2013 experimentava um crescimento não digno de registo, o ESG2 na Província, conheceu um resultado desastroso ao *quedar* para 9,3%.

1.4.3 Aproveitamento pedagógico da Escola Secundária de Chókwè

A seguir apreciemos o aproveitamento pedagógico dos últimos cinco anos, de acordo com os dados disponíveis na *Tabela 1.5* referentes à Escola Secundária de Chókwè com vista a avaliarmos o índice de reprovação que caracterizou esta escola no período de 2010/2014:

Tabela 1.5– Aproveitamento Pedagógico na Escola Secundária de Chókwè (2010-2014)

Ano	2010		2011		2012		2013		2014	
	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM
Matriculados	2680	4495	2520	3897	1479	2527	1913	3250	2351	4073
Fim do ano	2243	3744	2315	3685	1284	2213	1734	2896	2071	3521
Reprovados	974	1584	1042	1560	285	522	319	568	760	1574
%	43,4	42,3	45,0	42,3	22,2	23,6	18,4	19,6	36,7	44,7
Aprovados	1269	2160	1273	2125	995	1641	1415	2328	1311	1947
%	56,6	57,7	55	57,6	77,5	76,4	81,6	80,3	63,3	55,3
Desistência	437	751	205	212	195	314	179	354	280	552
%	16,3	16,7	8	5,4	13,2	12,4	9,4	11	12	13,5

Fonte: Relatório do Conselho de Direção da Escola/2015

A *Tabela 1.5* apresenta-nos dados pouco abonatórios em relação ao aproveitamento da Escola supra. Em 2010 e 2011, as mulheres atingiram um índice de reprovação de 43,4% e 45%, respetivamente. Enquanto os dois anos subsequentes a situação mostrava uma tendência a melhorar, ao reduzirem as reprovações de 23,6% para 19,6%, os resultados do ano de (2014) influenciaram negativamente as opiniões dos vários intervenientes ao se situarem em 44,7% de reprovações. Portanto, os dados fornecidos pela *Tabela 1.5* originaram um ambiente de tensão não apenas nos dirigentes desta Escola, como também das outras hierarquias do Sector da Educação. Aliás, esta realidade trouxe um *mau estar* inclusive no seio dos professores visto que estes dados influenciam negativamente a classificação do seu desempenho individual, de igual modo que constituem ameaça, pois, podem comprometer a renovação de contratos dos professores que ainda não têm nomeação definitiva.

1.4.4 Aproveitamento pedagógico da Escola Secundária de Ngungunhane

A Tabela 1.6 que se segue, apresenta-nos o aproveitamento pedagógico da Escola Secundária de Ngungunhane na qual se evidencia o índice muito elevado de reprovação.

Tabela 1.6– Aproveitamento pedagógico na Escola Secundária de Ngungunhane (2011-2014)

Ano	2011		2012		2013		2014	
	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM
Inscritos	1059	1845	842	2031	835	1880	754	1265
Fim do ano	995	1761	832	2021	750	1852	694	1122
Reprovados	325	644	173	677	376	901	234	367
%	32,6	36,5	21	33,4	50	48,6	33,7	32,7
Aprovados	670	1117	659	1344	374	951	460	755
%	67,3	63,4	79	66,5	49,8	51	56	67

Fonte: *Mapas de Aproveitamento Escolar: Ano Letivo de 2011; 2012, 2013 e 2014*

A Tabela 1.6 por sua vez, traz-nos elementos que descredibilizam não só a instituição como também os dirigentes e os professores pela parte dos encarregados de educação e dos próprios alunos embora a tendência seja crescente no sentido da melhoria dos resultados.

Como se pode verificar na referida tabela, em 2013, a taxa de reprovação esteve quase a atingir 50%. Aliás, foi nos anos letivos de 2013 e 2014 em que se observou um movimento desusado de alunos à procura de vagas em outras escolas próximas ou longínquas para efetuar as suas inscrições visto que esta escola já não tinha capacidade para acolher um número elevado de repetentes. Em face desta grande procura de vagas, a Escola Secundária de Chókwè foi obrigada a acolher um número elevado de repentes e bi-repetentes daquela Escola fora do tempo regulamentar das inscrições, com o intuito de amainar os ânimos dos encarregados e minimizar o sofrimento dos alunos.

Igualmente, foi neste período em que os pais e/ou encarregados de educação estiveram de *costas voltadas* com as direções das Escolas Secundárias porque muitos rapazes e rapariga repetentes e bi-repetentes deviam matricular-se no período noturno, pois, o período diurno não estava em condições de responder à demanda. A razão das desavenças devia-se ao facto de os seus educandos serem menores de idade para serem submetidos a todos os riscos que a noite carrega consigo.

1.5 As novas reformas efetuadas no setor educativo

Em 2008, novas reformas foram introduzidas no sector da educação, com destaque para a descentralização do fundo denominado *Apoio Direto às Escolas (ADE)*, cujo objetivo fundamental era potenciar as escolas com material de apoio pedagógico, apetrechamento paulatino das bibliotecas escolares entre outras ações inerentes à melhoria do desempenho, tanto do professor como do aluno, não obstante, o sucesso escolar esteve longe de se alcançar, ou seja, o impacto desta descentralização foi invisível durante muito tempo, de tal forma que a sociedade atribuiu um significado pejorativo à sigla “ADE”, passando a designar-se “apoio aos diretores e suas esposas” “ade”, visto que a sua aplicação era ao *belo prazer* de muitos dirigentes escolares, isto é, sem um acompanhamento e fiscalização regulares da utilização do fundo e sem observação das regras recomendadas pelo MINED (2014) plasmadas no Manual de Procedimentos do “ADE”, desviando-se deste modo da agenda principal a que o fundo se destina. Aliás, o Centro de Integridade Pública (CIP), movido pela inobservância das regras que norteiam o uso dos fundos públicos, realizou um trabalho de campo do rastreio da despesa pública. Este trabalho resultou em visitas escolares das quais o CIP constatou que:

Havia falta de transparência no processo de gestão do ADE, [...] nalgumas escolas os Membros da Comissão de Compras eram os mesmos que faziam parte da Comissão de Receção; 56% das escolas visitadas não possuíam listas de distribuição do material aos alunos, sendo que apenas 26% das escolas apresentavam os justificativos referentes à 15ª fase; apenas 35% das escolas justificaram através de atas a realização de encontros de divulgação do ADE para as comunidades; apenas 3% das escolas afixavam, em local de acesso público, o valor recebido e a relação do material adquirido; [...] metade das escolas não possuía o mapa de detalhe das despesas realizadas [...] e os Coordenadores das ZIP não efetuam regularmente as visitas às escolas, [...]

(CIP, 2012. P.5)

A partir das constatações do CIP acima apontadas, pode concluir-se que as mudanças esperadas no sector que resultariam da aplicação do fundo, comprando materiais escolares

para os alunos e para o apoio pedagógico para os professores com vista a melhorar o desempenho tanto do aluno como do professor e melhorar a qualidade do ensino não foram alcançadas.

Um outro esforço do Governo traduziu-se em reforma curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) em 2008 através do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral mais conhecido por (PCESG), no qual se pode encontrar no seu Capítulo IV um leque de *itens* designados por inovação. Deste leque podemos destacar a Introdução à Filosofia, abordagem das práticas pedagógicas, estrutura dos programas, conteúdos e livro escolar.

Por um lado, ao nível do Ensino Básico (EB) foram introduzidas as seguintes inovações:

Os ciclos de aprendizagem; a promoção semi-automática; o Ensino integrado; O Currículo local; as Línguas Moçambicanas no ensino; as disciplinas de: Inglês a partir do 3º ciclo de aprendizagem, Ofícios e Educação Moral e Cívica. Por outro lado, em cumprimento das políticas educativas preconizadas pelo Programa Quinquenal do Governo (PQG) constituem inovações no Ensino Secundário Geral a integração da componente profissionalizante, este contempla conteúdos transversais integrados em disciplinas gerais, bloco composto por vários módulos, disciplinas específicas como "Agro-Pecuária, Noções de Empreendedorismo, Turismo", e outros, abarcando componentes práticas do “saber fazer” que pudessem dotar os jovens de competências importantes para a sua vida laboral, conforme plasmado no (MINED, 2007, pp. 27-29). Indiscutivelmente, trata-se de uma iniciativa pertinente a qual, devidamente estruturada, com todas as condições criadas (orçamento, pessoal especializado: professores e supervisores; espaço e inspeção adequados, pode dar uma outra dinâmica ao sector educativo, entretanto, *a explosão escolar*, tanto em infra-estruturas como em efetivos, por um lado, não caminhou no mesmo sentido com o aproveitamento pedagógico dos alunos. Por outro lado, as Leis de Base do Sistema Nacional de Educação não preconizam políticas que garantem o controlo da qualidade do professor em formação e do ensino que pudessem acompanhar esta grande massificação escolar, por isso, a sua qualidade foi cada vez mais perdendo brilho. Se existiam leis neste sentido, então não houve cumprimento escrupuloso do que se pretendia! Ademais, não se calculou os riscos provenientes da contratação de muitos professores sem

formação específica e, ao reduzir o período da duração da formação de professores não se pensou nos resultados que estes produziram na sala de aula.

Outrossim, ao colocar-se um professor com formação de curta duração numa sala de aula para lecionar alunos cujo nível é igual ao do professor, não se equacionaram as dificuldades que estes alunos teriam em cada final do ano letivo escolar, nem tão pouco o Governo foi profético no sentido de prever o futuro do percurso que a educação tomaria. Igualmente, o Governo não adotou estratégias de medição da qualidade da formação oferecida aos formandos nem a qualidade apresentada pelos graduados; do mesmo modo, não pensou em investir na formação de supervisores que pudessem, a par e passo, acompanhar, orientar e partilhar o dia-a-dia, tanto do professor estagiário, como do professor em exercício. O Governo não se organizou suficientemente, pensamos nós, no sentido de orientar continuamente os professores em exercício, através de estágios de férias, seminários de capacitação pedagógica devidamente planificados, supervisionados e orientados por um pessoal preparado, pois, vezes há em que se organizam capacitações e os visados voltam de como foram.

No nosso entendimento, ao longo destes últimos anos, o Governo não pôde desenhar melhores estratégias de envolvimento da comunidade, dos pais e encarregados de educação na instrução dos seus filhos e na busca de possíveis soluções para resgatar a qualidade do ensino, não só no Distrito de Chókwè, como também na Província de Gaza em particular e no país em geral, o que fez com que perdesse demasiado tempo e se limitasse em insistir na busca de respostas que justifiquem a baixa qualidade do ensino e o elevado índice de reprovação dos alunos apenas nos professores, ignorando uma vasta gama de fatores e atores direta ou indiretamente ligados ao sector educativo.

Portanto, a nosso ver, o aumento cada vez significativo do número de escolas, a redução do período de formação de professores, a introdução de cursos de curta duração como forma de dar resposta à demanda, as reformas curriculares periódicas e desajustadas a novas realidades, a evolução tecnológica, a falta de formação especializada de supervisores, a escassa e deficiente ação dos supervisores, os escassos recursos financeiros e materiais para a operacionalização da supervisão, a contratação de professores sem formação psicopedagógica,

a deficiente qualidade de formação dos professores, o deficiente acompanhamento do professor estagiário, a *distância que separa* os pais e ou encarregados de educação das instituições da educação, isto é, a ausência de relações entre os pais e a escola que se circunscreve na participação passiva dos pais na vida escolar dos seus educandos, podem constituir um conjunto forte de fatores que estejam na origem da baixa qualidade do ensino e, por conseguinte, do baixo aproveitamento pedagógico dos educandos nas escolas moçambicanas em geral, da Província de Gaza e das Escolas Secundárias de Chókwè e de Ngungunhane, em particular.

Capítulo II

Quadro Teórico Conceptual

Capítulo II - QUADRO TEÓRICO CONCEPTUAL

Neste capítulo cingimo-nos na pesquisa bibliográfica em torno de alguns conceitos que julgamos pertinentes, cuja finalidade é elucidar as bases conceptuais que nos conduziram a construir o objeto do nosso estudo.

Neste período em que a nossa sociedade se encontra em constantes mudanças, não só se vive de incertezas como também se passa por um momento de insatisfação generalizada, no qual tanto o professor, o aluno, os pais e ou encarregados de educação, igualmente os supervisores, não conseguem interpretar as respectivas mutações, nem adequar as suas ações às atuais exigências. Por estas razões urge a necessidade de uma conjugação de sinergias a fim de se adequarem estratégias tanto de formação inicial e contínua de professores e de supervisores. Igualmente, será necessário reconceptualizar a supervisão assim como os papéis de todos estes atores que direta ou indiretamente atuam no setor de educação.

Em virtude da importância do aprimoramento das ações estratégicas e pedagógicas com vista ao resgate da qualidade do ensino, da aproximação dos principais atores da educação impõe-se o reforço do trabalho do supervisor, e, a função deste não deve continuar a ser levada a cabo de forma mecânica, focalizada para a constatação das rotinas burocráticas do que acontece nas salas de aulas e nas escolas à semelhança do que ocorre em qualquer outra instituição em que o supervisor não passa de um simples agente controlador e cumpridor de uma agenda da sua organização ou instituição.

Como fizemos menção anteriormente, neste capítulo, centrámo-nos na evolução da prática da supervisão, na sua definição, na análise de alguns cenários que têm caracterizado a supervisão bem como os momentos que consubstanciam esta ação, na descrição das suas estratégias e técnicas visando encontrar respostas para as seguintes questões: porquê observar? Para quê observar? Observar o quê? Como observar? Que técnicas? Igualmente nos debruçamos em torno da construção de uma escola reflexiva e da formação de professores reflexivos em estreita relação com o desenvolvimento profissional dos professores tomados como pontos de partida para o alcance da melhoria da qualidade do ensino.

2 Evolução do conceito e da prática da supervisão

Na antiguidade e na Idade Média, a escola constituía uma estrutura simples confinada a uma relação de mestre com os seus discípulos e, na Idade Moderna surgiu a pessoa do inspetor de ensino cuja tarefa principal era controlar e avaliar as tarefas pedagógicas dos professores. Um pouco mais tarde, com a Revolução Francesa surge a figura do inspetor técnico. Este tinha como papel principal a promoção do progresso industrial e vigiar a atividade do professor, com o intuito de melhorar o seu desempenho de acordo com os relatos de Saviani (1994) citado por Vieira (2009). Vieira, fazendo referência a autores como Duffy (1998) e McIntyre & Byrd (1998) afirma que até à Modernidade, no campo educacional, a noção de supervisão carregava consigo marcas associadas às funções de inspeção e controle. Contudo, graças ao surgimento do movimento de supervisão clínica que teve início nos EUA a partir da década de 1960, esta área conheceu novas dimensões. Por exemplo em Portugal, a noção de supervisão foi trazida por Alarcão na década de 1980 de acordo com Alarcão (1982) mas, nesse período, teve pouca recetividade e as funções de supervisão pedagógica visualizavam-se num raio muito reduzido, ou seja, serviam apenas para o acompanhamento dos estagiários em formação inicial de professores deixando transparecer ainda a herança de autoridade e de controlo.

Dez anos mais tarde, concretamente nos anos 90, de acordo com Alarcão e Tavares (2003) a supervisão conheceu outra dimensão motivada por diversas razões, a destacar: "a criação de cursos de mestrado, a realização de doutoramentos, a publicação de livros e artigos científicos, [...], a realização de encontros científicos, entre os quais se conta o 1º Congresso sobre a supervisão e Formação " (p. 4). Aliás, segundo Gaspar, Seabra e Neves (2012) a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 105/97 de 29 de Abril contribuiu grandemente para a visualização da supervisão em Portugal, no qual estabelece de forma clara, no seu artigo 56, alínea "g) a formação especializada na área de supervisão pedagógica e formação de professores" (p.45) e reconhece sendo esta a via mais prática para se alcançar a melhor qualidade do ensino.

Igualmente a Legislação Brasileira faz-nos entender que influenciou bastante a evolução, não apenas do conceito como também da própria ação da supervisão. O Projeto de Lei nº 4412/2001 propõe a regulamentação da supervisão escolar como profissão que deve merecer formação especializada, determinando no seu artigo 2 o seguinte: "o exercício da profissão de

Supervisor Educacional é prerrogativa dos portadores de diploma de curso superior obtido em instituição de ensino superior devidamente autorizada e credenciada pela autoridade competente [...]". Segundo o mesmo artigo, a obtenção do diploma dar-se-ia no curso:

- I. de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Supervisão educacional ou Supervisão Escolar;
- II. diploma emitido por instituição estrangeira congénere, revalidado e registado como equivalente ao diploma;
- III. o obtido em curso de Pós-graduação em Supervisão.

Estes instrumentos legislativos deram maior visibilidade à supervisão no campo educacional, conferindo-lhe um outro significado que, de forma paulatina, foi-se distanciando do seu cariz inspetivo ou fiscalizador e ganhou uma reconceptualização, ou seja, conforme sublinham Alarcão & Tavares (2003) "ganhou uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa [...] os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na sua capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática" (p.5).

2.1 Conceito(s) de Supervisão

Se o conceito de supervisão descreve um processo comum a todas as profissões e que seu papel é o de garantir a qualidade do produto, no caso específico do ensino, a função do supervisor será a de garantir a qualidade da atuação do professor na aula, uma vez que esta deve estar diretamente correlacionada com a qualidade da aprendizagem, o que nos leva a aferir que o exercício da supervisão está para além do controlo, da vigilância e da fiscalização para detetar erros e aplicar punições. Em nosso entender, se o supervisor agir com este intuito não se conseguirá criar ambientes favoráveis para a ocorrência de aprendizagens nem proporcionar condições para o melhoramento das competências dos professores, nem tão pouco poderá ser possível diagnosticar as reais fraquezas e necessidades dos professores cuja forma para ultrapassá-las passa pela supervisão pedagógica e pela formação contínua. Por esta razão Alarcão & Tavares (2003) sustentam que a "supervisão é uma atividade que visa o

desenvolvimento e a aprendizagem dos professores" (p.6) e isso pressupõe que o supervisor tenha experiência para o exercício desta função, razão pela qual os mesmos autores definem "a supervisão como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (p.16).

É importante sublinhar nesta definição que a supervisão não tem um limite de tempo nem de espaço para a sua ocorrência, devendo acontecer tanto na formação inicial como ao longo de toda a carreira docente. Um outro aspeto que nos interessa evidenciar é o fato de a supervisão poder ser feita por um outro professor desde que este preencha os requisitos julgados pertinentes e acima apontados. Aliás Alarcão (2009) entende que "todos na escola são supervisores" (p. 121), desde que tenham finalidade de criação de contextos de aprendizagem, o que remete os intervenientes à uma nova postura, devendo todos pautar por uma atitude de inter-ajuda, contribuindo para uma escola melhor. De acordo com a mesma autora, quando isto acontece, é possível identificar diversos tipos de supervisão tais como: a auto-supervisão e hetero-supervisão, não querendo com isso menosprezar a pertinência da supervisão feita pelo pessoal especializado e, como refere Perrenoud (1999) citado por Costa (2009) é importante uma sólida "base de competências profissionais" onde se possa "ancorar a prática reflexiva" (p. 9).

Diferentemente, em Moçambique, não encontramos uma lei específica que impõe a formação especializada do supervisor, nem outros instrumentos normativos exaustivos que delineiam o campo da sua atuação, por isso o Manual de Apoio à supervisão Escolar (MINED, 2013) trata a supervisão: "Como uma atividade sistemática dos Técnicos Pedagógicos de todas as Unidades Orgânicas do Ministério da Educação (MINED) com vista a dar assistência e apoio aos professores, através de planificação, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação [...]" (p.7).

A partir desta definição, é possível concluir que o exercício da supervisão no nosso país é algo restrito, ou seja, é reservada aos Técnicos Pedagógicos do MINED. Igualmente é fácil prever as dificuldades que os supervisores encaram tomando em conta as distâncias que os separam

do Ministério às escolas de todo o país. Estas dificuldades podem fazer com que a supervisão deixe de ser um processo e seja apenas uma ação normativa ao ser desencadeada em equipas multi-setoriais de Técnicos Pedagógicos em nenhuma, em uma ou duas vezes por ano, dependendo das condições que se lhes forem disponibilizadas. As dificuldades são acrescidas ainda mais porque vezes há em que os Técnicos são obrigados a assistir aulas de disciplinas que não têm relação alguma com a sua formação, por exemplo, um Técnico formado em Matemática assistir à uma aula de História. Que conselhos pode deixar em termos de conteúdos se o professor tiver dificuldades? Aliás, Alarcão e Tavares (2003) afirmam que, o supervisor, para poder ajudar a levar a bom termo o processo de supervisão terá que dominar também os conteúdos programáticos das respetivas disciplinas, embora se lhe exige outros requisitos tais como: "possuir uma boa cultura geral e formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas [...]" (p.59).

Se nem se sabe quando será o próximo encontro supervisivo, quem saberá se o assistido já ultrapassou o problema que por ventura tenha sido observado, uma vez que a distância e o tempo que os separa são inquestionáveis? A supervisão, para o seu sucesso, exige uma abrangência, envolvimento, dinamismo, reciprocidade e reflexão dialogada, daí que Alarcão & Tavares (2003) sublinha que "a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois [...]" (pp.45-46). Portanto, isto só seria possível se o supervisor acompanhasse todo o processo de ensino/aprendizagem em permanente contacto com a realidade e diálogo com todos os intervenientes do processo educativo.

Entendemos nós que o supervisor não devia apenas ser aquele que vem das Unidades Orgânicas do Ministério de Educação (MINED). Em nossa opinião, estes deviam reforçar a equipa de supervisores especializados existentes no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT). Outrossim, poderia potenciar-se supervisores que estejam mais próximos da escola, pois, tal como defende Rangel (2001) citado em (Rolla, 2006) o supervisor pedagógico escolar "faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu

trabalho caracterizado pela coordenação - organização em comum - das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo" (p. 26). Portanto, fazendo parte do corpo docente da escola, tanto o professor como o supervisor estão em altura de juntos, identificarem não apenas as dificuldades dos professores como também os problemas da própria escola e, em conjunto, discuti-los com vista a encontrar formas de ultrapassá-los. Rolla, sublinha que: "É preciso que o/a supervisor(a), juntamente com os professores, problematizem e disponham-se a reconstruir sua identidade profissional à medida que pensem sobre o que fazem e porque fazem, [...] discutindo a intencionalidade de seu trabalho, [...]" (p.207), só assim seria possível que a supervisão alcance a dimensão formativa que lhe é característica. Estamos convictos que para se alcançar o desenvolvimento profissional do professor é imperioso que a figura de supervisor saiba adotar o melhor estilo ou cenário e saiba como fazer a supervisão, não bastando a vontade e a fidelidade do cumprimento de uma agenda de trabalho da instituição.

2.2 Cenários do ciclo da supervisão pedagógica

Com base na classificação introduzida por (Alarcão e Tavares, 2003) sobre práticas de supervisão em nove cenários de supervisão, escolhemos três por serem aqueles que melhor se identificam com o objeto do nosso trabalho e com a nossa realidade e que passaremos a apresenta-los.

2.2.1 Cenário da imitação artesanal

No caso moçambicano, este estilo ainda é persistente, em que os supervisores continuam a dizer ao professor aquilo que eles querem que seja feito na sala de aula, a fazer imposições do tipo *Não! Não! Não! Não é assim que se faz...! Devias fazer assim... desta ou daquela maneira...!* Este tipo de orientação coloca o supervisor no lugar de espelho do bom professor, o experiente, o formado na boa época, nos tempos de bons programas e bons formadores, obrigando o professor a imitá-lo e limita-lhe naquilo que ele acha ser mais correto, pois ele se coloca no lugar daquele que sabe como fazer, tal como nos fazem recordar Alarcão & Tavares (2003): "subjacentes a este modelo estavam as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associada a crença na demonstração e imitação como melhor maneira de aprender a fazer" (p.17). Aliás, este cenário não é apenas característico da supervisão

moçambicana, é também apontado por Costa (2009) como aquele que igualmente continua a deixar sua marca na supervisão atual portuguesa.

A este modelo está aliado o supervisor de "tipo diretivo" o qual concentra as suas atenções em dar orientações, estabelecer critérios e condicionar a atitude do professor segundo explicam Alarcão & Tavares (2003, p. 75). Paralelamente a isso e, de acordo com os mesmos autores, encontra-se escondido no interior deste julgado experiente o designado "supervisor real", distante, de difícil contacto, "estabelecendo com os professores uma relação artificial de tipo ritualista provocadora de tensões, inibições e sentimentos de inferioridade por parte dos professores" (p.73). Por conseguinte, alguns professores, ao se aperceberem da presença de um supervisor em seu local de trabalho, preferem abandonar a escola ou as salas de aula por temer serem espezinhados e inferiorizados, no lugar de receber uma orientação que os leve à resolução dos seus problemas, ao invés de verificar o funcionamento da escola, acompanhar o desenvolvimento do professor, disseminar e avaliar inovações curriculares, de dinamizar a organização das ações de formação contínua dos professores sendo esta sua real responsabilidade.

2.2.2 Cenário clínico

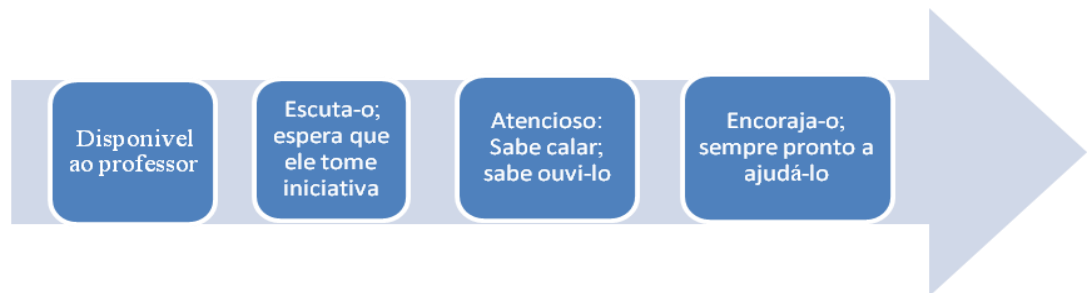
Entendemos nós que todos os supervisores pedagógicos quando se fazem ao terreno têm um objetivo comum, o da melhoria das práticas pedagógicas, mas isso não passa de uma pretensão, pois, ano após ano, o aproveitamento escolar decresce de forma acentuada. Achamos que este fato tem a sua origem na falha da escolha do modelo de supervisão que possa transformar os erros em desafios dos professores. Para tal propomos ao nosso supervisor o cenário clínico por ser aquele que se distancia da exibição da mestria e da autoridade, aquele que coloca o professor no centro das atenções do supervisor, que dá oportunidade ao professor que seja ele próprio o sujeito da sua formação: agente dinâmico da sua ação. Aqui, o supervisor toma consciência da sua missão, a de ajudar o professor a analisar e a repensar o seu próprio ensino, onde a colaboração entre os intervenientes deve ser mais privilegiada e, esta colaboração é extensiva entre os professores.

A este respeito, Alarcão & Tavares (2003) referem tratar-se de um processo contínuo que se circunscreve na planificação, observação, análise e avaliação conjunta das situações reais de ensino que acontecem na sala de aulas cuja finalidade é o aperfeiçoamento da prática docente. Um aspeto muito interessante que caracteriza este modelo é o destaque que a iniciativa do professor merece bem como a ajuda do supervisor, isto é, o professor deve: "Tomar uma atitude ativa e pedir a colaboração do supervisor para a análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar [...]" (*ibidem*, pp. 25-26).

É importante que os nossos supervisores adiram a este modelo para reconquistar a confiança junto dos professores, caso contrário, nenhum professor ousará a tomar iniciativa de pedir ajuda ao supervisor sabendo de antemão que este se mostra arrogante, fechado e distante. Aliás, só um supervisor de "tipo não-diretivo" pode *abrir a mão* para o professor, pois ele está sempre disposto a colaborar com o professor, atendendo suas preocupações, procura escuta-lo, abre espaço para que ele tome iniciativas (*ibidem*, p.75). Outra característica também relevante do modelo clínico é que o supervisor sabe calar e ouvir, tem capacidade de penetrar no interior do pensamento do professor e fazer uma leitura das suas manifestações, está disposto a dar-lhe força e a presta-lo todo o apoio que possa necessitar.

Do acima exposto, podemos resumir as características deste supervisor através do esquema seguinte apresentado na Figura 2.1, fazendo uma ligação entre o cenário clínico e o supervisor de tipo não-diretivo por ser este que nos parece responder à este modelo.

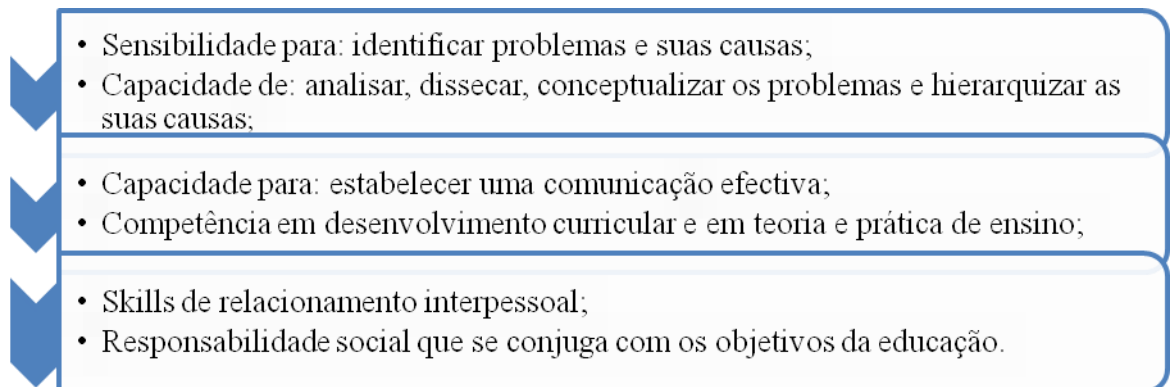
Figura 2.1– Características do Supervisor não-diretivo



Fonte: Alarcão & Tavares (2003, p. 75)

No entanto, Mosher e Purpel (1972) propõem mais seis áreas de características que um supervisor deve manifestar para o sucesso da ação supervisiva, as quais resumimo-las através da fig. 2.2 que se segue:

Figura 2.2– Características do supervisor segundo Mosher e Purpel (1972)



Fonte: Alarcão & Tavares (2003, p. 73)

2.2.3 Cenário Psicopedagógico

Para Alarcão e Tavares (2003) em referência a E. Stone, o objetivo principal da supervisão pedagógica "é ensinar o professor a ensinar" com vista a que ele desenvolva capacidades de *dar a volta por cima* de qualquer problema que lhe possa surgir, ou seja, que esteja suficientemente preparado para procurar soluções de ultrapassar quaisquer dificuldades e tomar decisões adequadas "que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente" (p.29), o que exige o uso de conceitos que se adequam ao nível que se ensina. Para Stone, ensinamos os nossos alunos de tal forma que eles desenvolvam habilidades

ou técnicas tal como o professor desenvolve capacidades e habilidades para resolver problemas, ou seja, encontrar formas para passar da teoria à prática "passar do saber ao saber-fazer" (*idem*). A par disso, e segundo os mesmos autores, os nossos alunos, através dos seus professores, brota neles a mesma capacidade de resolução de problemas, apoiando os alunos para aprenderem mais, entusiasma-los e encorajá-los, recorrendo deste modo a princípios psicopedagógicos. Este exercício deve acontecer igualmente com o supervisor: ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, a fazer com que ele explore no máximo os seus conhecimentos de modo a resolver problemas que a docência se lhe impõe.

Em suma, nota-se uma relação destes três intervenientes do processo de ensino, no qual a ação do supervisor tem uma direta consequência no professor, este, por sua vez, na qualidade de um agente do ensino a sua ação influencia o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, tal como ilustramos na Fig.2.3.

Figura 2.3 - A relação supervisor - professor versus professor - aluno



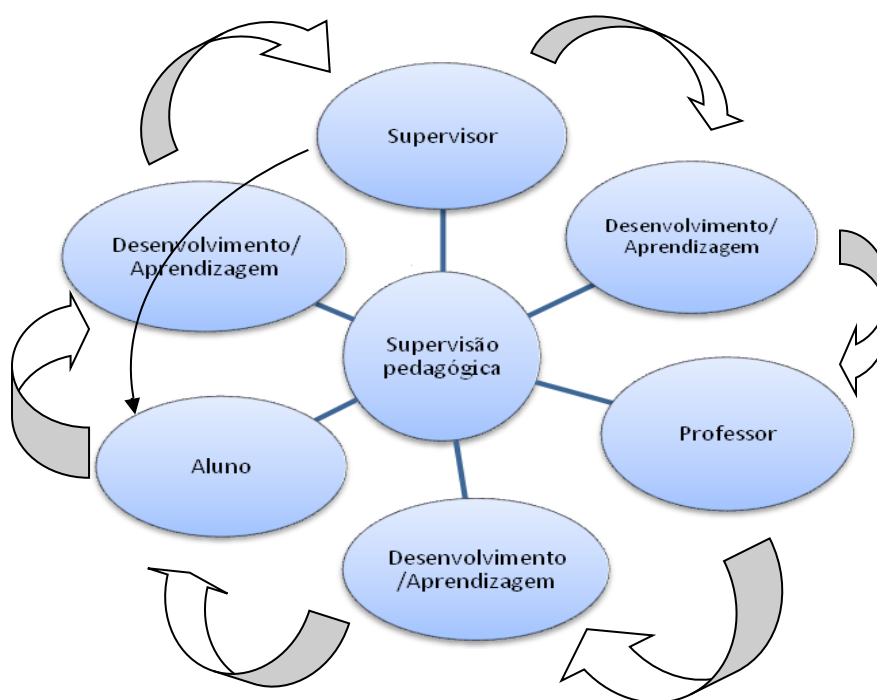
Fonte: Alarcão & Tavares (2003, p.30)

Concluimos que dos vários cenários que se têm observado na supervisão, o cenário clínico é que sobressai por ser aquele que melhor responde às exigências atuais da supervisão, "o aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino onde a sua clínica é a sala de aulas" (*ibidem*. p. 25). Este cenário remete-nos à mudança de comportamentos nas atuações dos supervisores e à reflexão em torno das suas inúmeras vantagens visto que nos outros cenários a preocupação com as dificuldades do professor é menor e, o clínico, dá ênfase à colaboração e à iniciativa do professor.

2.3 O ciclo da supervisão

É menos interessante notar que o supervisor não queira perceber que ao realizar a supervisão, ele mesmo, à semelhança do professor e do aluno, está num processo de desenvolvimento e de aprendizagem, daí que a relação entre estes três atores é descrita como "recíproca, assimétrica, helicoidal e espiralada" a qual representámo-la através da Fig. 2.4 a baixo em referência a Alarcão e Tavares (2003, p. 45).

Figura 2.4 – Relação Supervisão – desenvolvimento - aprendizagem



Fonte: Alarcão e Tavares (2003, pp.45-46)

Entretanto, o supervisor nega a prerrogativa que a sua função lhe confere, pois, o seu estilo de imitação artesanal continua emprisioná-lo, por isso considera o formando ou o professor como objeto por ele formado. A este respeito, Paulo Freire (1996) citado por Oliveira-Formosinho (2002a) no preâmbulo da sua obra exprime-se desta forma: "[...] vai ficando cada vez mais claro que [...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma

ao ser formado [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]" (s/p).

Face a esta resistência do supervisor, pode-se considerar que ele não tem domínio suficiente das principais tarefas a realizar no ato da supervisão das práticas pedagógicas cuja finalidade é ajudar o professor no seu desenvolvimento profissional, ou seja, como dizem Alarcão & Tavares (2003) "ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam" (p. 59), embora o professor tenha por seu turno suas funções a cumprir, neste caso, as de colaborar com o supervisor para que os objetivos previamente traçados sejam alcançados. Com efeito, os mesmos autores elencam algumas tarefas consideradas específicas para o supervisor, tais como:

- Estabelecer e manter um bom clima afetivo-relacional;
- Criar condições para a ocorrência do desenvolvimento pessoal e profissional do professor;
- Desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração;
- Despertar no professor o gosto pelo ensino e formação contínua;
- Planificar e avaliar o processo do ensino-aprendizagem;
- Analisar criticamente os programas, os textos e outros;
- Identificar e resolver problemas; definir planos de ação a seguir;
- Interpretar dados colhidos na observação;
- Desenvolver o conhecimento profissional.

Alarcão & Tavares (2003, pp. 56-57).

Efetivamente, ao supervisor pesa a maior responsabilidade no estabelecimento e manutenção de um ambiente afetivo-relacional e, pensamos nós que um bom ambiente de trabalho resultante da ação supervisiva é que pode despertar no professor o gosto pelo ensino e formação contínua pois, só assim será possível proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem do professor ou do formando, objeto da supervisão.

Assim, conhecidas as tarefas dos principais intervenientes do processo da supervisão, é momento de tentarmos responder à seguinte questão que cada supervisor deveria elaborar para si mesmo: **Como fazer a supervisão?**

A pergunta surge na sequência das constatações verificadas em diversas escolas, pois vários supervisores se têm feito ao terreno ignorando as fases do ciclo da supervisão e, como se nos é lembrado, a supervisão não é algo que começa e termina num intervalo de tempo, mas sim "é

uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica, devendo o supervisor acompanhar de perto, em ligação com a prática profissional do formando" (*ibidem*. P. 80). Contudo, importa sublinhar que o sucesso da supervisão reside na observância das fases que caracterizam o ciclo de supervisão, as quais a seguir passamos a descrevê-las:

Como acabámos de nos referir, a supervisão é um ato faseado, comportando momentos muito importantes para o seu sucesso, paralelamente a isso, recorremos à Alarcão e Tavares (2003), onde encontramos descritas as quatro fases do ciclo da supervisão: "o encontro pré-observação; observação propriamente dita; análise dos dados e encontro pós-observação" (pp. 80-100).

2.3.1 Encontro pré-observação

Queremos retomar a ideia de Alarcão e Tavares (2003) segundo a qual para que a ação supervisiva decorra em boas "condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultura positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor" (p.61). Entendemos que este ambiente favorável se deve manifestar claramente nesta fase do encontro pré-observação, como um lavrador quando prepara os seus campos, seleciona as melhores sementes para uma boa sementeira e, evidentemente, colherá um bom resultado embora outros requisitos não menos importantes condicionem o produto final da sua atividade. Portanto, é em torno deste primeiro momento em que a supervisão tem o seu início que a seguir nos debruçamos, fase que, pela experiência vivida no nosso local de trabalho, é muito negligenciado pela maioria dos nossos supervisores, pois, é no encontro pré-observação que se explicam os objetivos da observação, daí que nos é lembrado que esta etapa apresenta dois objetivos importantes: "Ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam [...] o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria [...]. Decidir que aspeto(s) vai (ou vão) ser observados (*ibidem*, p.81).

No entanto, Trindade (2007) sublinha um outro aspeto muito importante que se circunscreve em contexto que favorece o desenvolvimento deste processo, sem o qual a fase seguinte

(observação) se tornaria num fracasso. Trata-se de: "proporcionar condições objetivas [...]; possibilitar um registo imediato e rápido das observações [...]; elaboração do projeto de observação, da responsabilidade conjunta de observador e observado(s) e definição de critérios para a valoração dos resultados obtidos" (p.31). Aqui, a instituição é chamada a intervir junto dos atores no que concerne aos dois primeiros aspetos para que o momento pré-observação ocorra com sucesso. Portanto, este é o momento crucial que determina o resultado do ato da supervisão, no qual o supervisor e o professor ou formando se encontram antes da observação para juntos desenhar o que vai ser a fase seguinte, por isso o supervisor deve preocupar-se em ajudar o professor. Os mesmos autores Alarcão & Tavares (2003) chamam-nos atenção para a necessidade de que o encontro pré-observação decorra num ambiente natural de comunicação e que para dissipar qualquer equívoco no decurso do processo recomenda-se que nesta etapa do ciclo da supervisão, o supervisor delimite com clareza as regras de jogo, isto é, "seja bem claro relativamente à sua conceção de supervisão, aos seus objetivos e à sua atitude para com o formando" assim como se mostra indispensável a definição das funções de cada um dos intervenientes e, estes autores sublinham que: "a clareza, a transparência e a falta de ambiguidade são palavras de ordem, as pedras de toque" (p. 81). Como se pode depreender, negligenciar este momento é caminhar para o insucesso do processo da supervisão.

É importante sublinhar-se que o trabalho colaborativo, nesta fase, constitui um dos elementos fundamentais para que o resto do processo dê certo visto que "ajuda a criar uma relação que se aproxime tanto quanto possível da relação que se estabelece entre colegas e a criar o tal espírito de comprometimento, de contrato, de experimentação conjunta" (*ibidem*, pp. 81-83). Igualmente, Oliveira-Formosinho (2002b) dá ênfase à este trabalho colaborativo, apontando as inúmeras vantagens resultantes da sua aplicação:

A escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar atores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções, [...].

Oliveira-Formosinho (2002b, p.12)

Portanto, pensamos nós que a escola e o supervisor precisam colaborar na reorganização do trabalho dos docentes, inculcando neles a cultura da ação colaborativa, da partilha de saberes, pois isso dará lugar ao desenvolvimento coletivo dos atores educacionais. Tudo isto passa necessariamente por um diálogo construtivo e democrático no qual os intervenientes, cada um se sente importante e as suas perspetivas convergem numa única finalidade, a de melhorar o desempenho profissional e por conseguinte alcançar-se o sucesso dos alunos e da escola.

Queremos reconhecer que a colaboração entre o supervisor e o supervisionado só pode produzir efeitos desejados se ela for acompanhada da dimensão afetiva relacional como nos lembram Alarcão e Tavares (2003). Muitas vezes ausente desde a primeira etapa da supervisão, portanto, os supervisores pedagógicos precisam ter capacidade suficiente para promover uma boa relação de cooperação, caracterizada por diálogo, onde haja justiça e equidade de critérios no exercício da sua função, cultivando nos professores o espírito reflexivo, demonstrando maturidade e competência profissionais, daí que os mesmos autores defendam que "a prática refletida precisa de se ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros" (*ibidem*. p.35).

É precisamente no momento pré-observação em que o supervisor e o professor assumem-se parceiros e companheiros da longa estrada do processo da supervisão para juntos (re)criarem momentos de apropriação, (re)construção e (re)utilização do conhecimento, o que pressupõe, segundo Gonçalves (2006): "Cumplicidades pedagógica, didática e científica entre os seus protagonistas de forma que o envolvimento de cada um deles se traduza também pela construção de plataformas comuns onde formadores e formados se encontrem [...]" (p.29).

É verdade que Alarcão e Tavares (2003), em referência a autores defensores da supervisão clínica como Cogan (1973), Golhammer, Anderson & Krajewski (1980) defendem a atmosfera ou clima afetivo-relacional como um dos requisitos fundamentais do processo de supervisão da prática pedagógica que se funda na boa relação entre o supervisor e o professor

em formação a estabelecer desde cedo. Porém julgamos que o mesmo deverá acontecer na supervisão dos professores em exercício a fim de contrariar alguns cenários desagradáveis de arrogância, prepotência, autoritarismo, complexo de superioridade, de professor-modelo que se têm registado nas nossas escolas no processo da supervisão pedagógica. Nesta base, retomamos o seguinte conselho:

É desejável e necessário desfazer, quanto antes, de toda uma serie de preconceitos e até alguns mitos que se foram criando e alimentando, ao longo do tempo, em torno do estatuto e do relacionamento entre o supervisor e o professor em formação, tais como: superior-inferior, independente-subordinado, professor-aluno, avaliador-avaliado, fiscal-fiscalizado, e pôr mais em relevo as características e os comportamentos e atitudes de entreaajuda, de colaboração entre colegas num processo em que se procura atingir os mesmos objetivos [...].

Alarcão & Tavares (2003, p.62).

Em suma, esta é uma fase de discussão conjunta e de tomada de decisão sobre o que observar, onde, que critérios, que instrumentos de recolha de dados são adequados ao contexto e qual é o objetivo. Ao professor ou formando se lhe é aberto espaço para apresentar as dúvidas; consolida-se a relação aberta e conquista-se a confiança entre as partes, desta forma estarão criadas condições favoráveis para a elaboração conjunta do projeto de observação que garante a realização da fase da observação propriamente dita com sucesso e numa boa atmosfera afetivo-relacional. Daí considerar-se este momento de elemento organizador do processo de observação e chave para o seu sucesso visto que, de um lado, cria uma segurança para o professor em relação ao que vai ocorrer na sua sala durante a aula e do outro lado, o supervisor sente-se à vontade de trabalhar com alguém que não o considera subordinado mas sim um colega pronto para ajudá-lo e não para invadir a sua privacidade.

2.3.2 Observação propriamente dita

Em referência a Mossanet (1988), Oliveira-Formosinho (2002a) refere que: "a observação é uma trajetória de elaboração de um saber, ao serviço de múltiplas finalidades que se inserem num projeto global do Homem para descrever e compreender os acontecimentos que ali desenrolam" (p.168).

Trazendo esta definição para o campo educacional, encontramos a sua razão de ser na medida em que o supervisor, em princípio, se deve deslocar a uma escola com um objetivo claro de conhecer e compreender a forma como os professores e os alunos se comportam na sala de aula ou como a escola se comporta no âmbito do seu trabalho recorrendo ao seguinte questionamento: o quê, porquê, para quê e como observar?

Portanto, o supervisor, para obter resposta a estas questões recorre à observação para *in loco* acompanhar o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem e para ver como o professor põe em prática os seus saberes adquiridos durante a formação inicial para posterior análise e interpretação dos dados recolhidos, num espírito de resolução de possíveis problemas ou inquietações que se possam encarar.

Assim, considera-se que a observação enquanto estratégia da supervisão é tida como ação através da qual é possível obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem, com finalidade de, mais tarde, de acordo com Alarcão & Tavares (2003) "proceder a uma análise numa ou noutra das variáveis em foco" (p. 86), enquanto Trindade (2007), em outras palavras, diz que "a observação é um processo para descrever com fidelidade e exatidão e/ou compreender uma porção do real" (p. 25).

Entretanto, vezes há em que os nossos supervisores observam vários professores num curto espaço de tempo, levando-nos a pensar que seu objetivo é basicamente o de ver como os professores e os alunos se apresentam nas salas de aulas. Porém, Trindade (2007) chama-nos a atenção sobre este aspeto ao referir que "observar é bem mais do que o ato de 'ver', ou de 'olhar'. Estes ficam ao nível da perceção, enquanto que aquele vai mais além, é um "ver" focalizado, intencional e armado pela teoria". O mesmo autor acrescenta: "Observa-se para se conhecer e olha-se ou vê-se sem propósito ou atenção especial" (p.25).

Neste caso podemos admitir a hipótese de que os nossos supervisores provavelmente se façam à sala sem um foco claro ou então desprovidos de métodos, técnicas e objetivos da observação de uma aula, descartando as respostas da seguinte pergunta: ***Porquê observar?***

Tomando como base o entendimento de Oliveira-Formosinho (2002a) segundo o qual "a observação, como componente inseparável de toda a atividade de conhecimento, é um

processo básico da ciência" (p.166), podemos aferir que sem observação não é possível apropriarmo-nos de qualquer conhecimento sobre algo ou alguém. Portanto, no âmbito supervisivo, segundo Trindade (2007) observamos *porque* queremos "aprender coisas sobre os formandos que não poderíamos aprender de outro modo (modo de falar, de escrever, hábitos de trabalho, atitudes, interesses, estabilidade emocional, adequação social, [...])" (p.30). Refere, igualmente, que "observação é um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros; realiza-se de acordo com normas pré-definidas e definições operacionais, na tentativa de obter resultados objetivos. O mesmo autor sublinha que a observação, de entre várias funções, também é usada para avaliar os desempenhos dos formandos ou de outras pessoas que estejam sujeitas ao processo de supervisão (atitudes, hábitos de trabalho, adaptação profissional) para dar aos visados uma orientação naquilo que se considera importante, respondendo desta forma à questão: ***Para quê observar?***

Portanto, através da observação pode-se recolher dados de forma sistemática sobre como os observados se comportaram ao longo da observação, dados esses que permitem que se emitam juízos de valor sobre os mesmos. O resultado desta observação pode constituir informações importantes a fornecer "aos observados para que estes revejam as suas atuações, os seus erros ou falhas, para eliminar ou diminuir as discrepâncias entre o que pensam que fazem e o que realmente fazem" (pp.30-31), o que quer dizer que estas informações só podem ser transmitidas aos observados no momento pós-observação, permitindo que eles mudem a forma de atuação caso tenham sido detetadas imperfeições ao longo da observação, por conseguinte, melhorarem profissionalmente "ajustando os seus desempenhos àquilo que deles é esperado" (*ibidem, idem*).

A este respeito, Reis (2011) afirma que:

- (i) A observação pode ter como foco a avaliação dos professores assim como da escola, permitindo que os supervisores tenham evidências que os conduzam à algumas conclusões e proporcionar feedback aos observados e com eles estabelecer metas de desenvolvimento;

- (ii) A observação pode ser feita entre professores com o intuito de promover contacto com uma diversidade de abordagem, metodologias, atividades e comportamentos específicos. Portanto, segundo o mesmo autor, a observação e a discussão de qualidade das informações obtidas amplia os conhecimentos e as capacidades profissionais tanto do professor observado como do professor observador;
- (iii) A observação em que o professor tem a oportunidade de escolher tanto o foco como o observador que o considera mais qualificado para o observar com o objetivo de criação de um clima de respeito, apoio e desenvolvimento profissional mútuo, centrando seu foco em aspetos em ele deseja obter mais comentários e subsídios conducentes à melhoria do seu desempenho.

Com efeito, se o supervisor realiza uma observação sem tempo, sem normas e foco pré-definidos, não será possível alcançar os objetivos pelos quais a observação está concebida. Entretanto, alguns autores são unânimes em apontar que um dos problemas que os supervisores têm tido é saber como devem observar, que estratégias de observação a privilegiar, que instrumento de recolha de dados se adequa ao objetivo que se pretende alcançar, a variável em foco e a natureza da observação. Por exemplo, para Gronlund & Linn (1990) citados em Neves, Campos, Fernandes, Conceição, & Alaizim, 1994) "a observação direta é o melhor meio que possuímos para avaliar alguns aspetos da aprendizagem, [...]. O problema é [...] como obter um registo objetivo dos comportamentos mais significativos". Porém, segundo os mesmos autores, dificuldades inerentes à planificação se têm verificado na sua execução, contudo, tal como Trindade (2007), estes sublinham que o mais importante é a definição de "alvos práticos, realistas e realizáveis" (p.2), ou seja, decidir sobre: o quê observar? Quem? Porquê observar? Para quê observar? Como observar?

Para a primeira questão (*o quê observar?*), Trindade (2007) aponta vários produtos como sendo alvos de observação, como por exemplo: habilidades, hábitos de trabalho, atitudes sociais e científicas, interesses e adaptabilidade social, os quais se encontram explicitados no Quadro 2.1 adaptado de Gronlund (1973):

Quadro 2.1- Resumo de produtos de aprendizagem que requerem a Observação

Produto	Comportamentos representativos
Habilidades	Comunicação oral; comunicação escrita; utilização das TIC; desenhar; tocar um instrumento; destrezas físicas; habilidades sociais (boas maneiras, interação com os outros, etc.);
Hábitos de trabalho	Planeamento das ações; uso do tempo, uso de recursos; integração em equipas; persistência, iniciativa; criatividade; confiança;
Atitudes sociais	Preocupação com o bem-estar dos outros; respeito pelas leis e normas; sensibilidade às questões sociais; atitude para com a autoridade; liderança;
Atitudes científicas	Abertura de espírito; prudência na elaboração de inferências, sensibilidade às relações de causa - efeito; curiosidade; honestidade intelectual; rigor no trabalho apresentado; questionamento;
Interesses	Expressão de sentimentos positivos em relação a diversos tipos de atividades: educativas, artísticas; científicas; ambientais; vocacionais;
Adaptabilidade social	Relação com os iguais, com os subordinados e com os superiores; reações perante as críticas e perante os elogios; estabilidade emocional;

Fonte: Gronlund (1973), citado em Trindade (2007, p.34).

Observar como? Esta pergunta tem constituído um dos maiores desafios para os nossos supervisores, senão mesmo uma das grandes dificuldades enfrentadas pela maioria dos que envergam pelo caminho da observação em busca de uma resposta. Com efeito, para respondê-la recorre-se ao Método de Observação, ou seja, depois da definição dos objetivos da observação (observar para quê?) há que respeitar duas componentes sequenciais a saber: "elaboração do Projeto de Observação bem como a sua execução mediante uma Estratégia de observação" (*ibidem*, p. 34). Nesta perspetiva, importa-nos esclarecer que um Projeto de Observação é um plano que se constrói para a realização da observação com ações bem estruturadas, fundamentadas e sequenciadas, contendo, segundo Stallings (1977) citado em Trindade (2007), um propósito, um alvo de observação, um conteúdo, uma unidade de codificação, um suporte da informação e local da observação. De seguida e de forma mais explícita descrevemos o conteúdo de um Projeto de Observação através do Quadro 2.2.

Quadro 2.2: Elementos do Projeto de Observação

1	Um propósito	Para orientar um formando? Para avaliar um determinado desempenho? Para treinar um formando numa tarefa específica? Para avaliar um programa de formação? Para investigar?
2	Um alvo de observação	Que atividades? Que materiais? Que fatores do processo de ensino? Que competência? Que habilidade?
3	Um conteúdo	Observar o quê, em que situação? Desenvolvimento motor? Desenvolvimento sócio-emocional? Desenvolvimento cognitivo? Que fatores do contexto onde decorre o desempenho?
4	Uma unidade de codificação	Quanto tempo observar antes de registar? Quanto tempo observar? 10 Segundos? 5 Minutos? 1 hora? Em que momento da atividade? Como fazer o registo? Em intervalos de tempo iguais (de 3 em 3 segundos, por exemplo)? Sem preocupação com a periodicidade temporal?
5	Suporte da informação	Que suporte utilizar? Vídeo? Áudio? Papel e lápis? A minha memória?
6	Local da observação	Onde efetuar a observação? Na sala de formação? No local de trabalho? Na sala de convívio?

Fonte: Stallings (1977) *apud* Trindade (2007, p. 35)

Estratégia de observação - Como referimos, a execução de um Projeto de observação implica a definição de uma estratégia de observação que passa evidentemente pelo "conhecimento do contexto [...]; seleção das formas e meios de observação; seleção dos critérios e das unidades de registo da observação; seleção ou elaboração de métodos e técnicas de análise das informações recolhidas e preparação dos observadores" segundo (Trindade, 2007, p.36). Neste sentido, vamos descrever, ainda que de forma resumida, alguns elementos da estratégia de observação: O conhecimento do contexto em que vai decorrer o projeto de observação é tido como elemento primordial, ou seja, como nos recorda o autor acima, é necessário que se tome em conta a caracterização da instituição, pois uma difere da outra de acordo com a sua localização, o ambiente físico, o meio social, a suas interações, o tipo de liderança existente na escola e o clima relacional. Portanto, o não domínio desta informação pode resultar em fracasso da observação.

As formas e os meios de observação constituem também elementos a não negligenciar para a observação, apresentam-se de formas variadas, daí que elegemos a tipologia proposta por Estrela (1984) citada em Trindade (2007) a qual passamos a apresentá-la através do Quadro 2.3.

Quadro 2.3: Tipologia das Formas de observação

Quanto à atitude do Observador	Quanto ao processo de observação	Quanto ao campo de observação
1.Observação participante 2.Observação não participante 3.Observação participada 4.Observação distanciada 5.Observação intencional 6.Observação espontânea	1.Observação sistemática 2.Observação ocasional 3. Observação armada 4. Observação desarmada 5. Observação contínua 6.Observação intermitente 7. Observação direta 8. Observação indireta 9. Observação naturalista	1. Observação molar 2. Observação molecular 3. Observação verbal 4. Observação gestual 5. Observação individual 6. Observação grupal

Adaptado de Estrela (1984) *apud*. Trindade (2007, p.37).

No que diz respeito aos meios utilizados na observação, estes podem variar de acordo com a forma de observação. Segundo Trindade (2007), em caso da observação direta, o principal meio de registo é o papel e lápis, com efeito, abre-se espaço para, querendo reforçar, pode utilizar-se o registo audiovisual. Entretanto, tratando-se da indireta, os meios de registo das observações privilegiadas são as narrações descritivas, os registos áudio e audiovisual. No caso da observação da aula, coloca-se uma questão: **registar o quê?** Para Reis (2011) pode fazer-se um registo exaustivo do discurso do professor e do aluno e de todos os episódios que ocorrem durante a aula tais como: interações e movimentos dos participantes, os comportamentos, a distribuição de tempo por atividade, as ocorrências em intervalos de tempo regular, entre outras.

Conhecidos os meios e as formas, é chegado o momento de definir o critério de registo da observação, podendo ser efetuado, de acordo com Trindade (2007), em função do tempo ou em função da presença de determinado comportamento. No que tange às unidades de registo, estas têm a ver com o objeto da observação e pode estar relacionado com comportamentos

globais ou ao conjunto de comportamentos de onde se infere um comportamento mais geral. Entretanto, vários são os autores que defendem a formação dos observadores como sendo uma condição básica para o sucesso da observação propriamente dita e reconhecendo as dificuldades que esta ação acarreta. A este respeito, Trindade (2007) recomenda uma preparação especial para os observadores, pois o treino, a prática não podem ser solução para ultrapassar as barreiras que dificultam a sua positiva efetivação. Este autor acrescenta que é necessário assegurar que o "futuro observador" domine todo o processo de observação.

Paralelamente a isto, Oliveira-Formosinho (2002a) em referência a Mucchielli (1974) e a Patton (1990) aponta a formação, o treino do observador e estar preparado para realizar uma observação como um outro conjunto de fatores que determina o sucesso do processo de observação. Considera-os componentes de um complexo processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências para observar, pressupondo, para o efeito, que o observador tenha disponibilidade e competências básicas para observar, o que passam necessariamente por "uma adequada formação, nas competências de observação" (p.174) e, por conseguinte melhora-se a atividade do observador e minimizam-se as barreiras assim como as dificuldades que se possam encontrar durante o processo.

No que se considera *estar preparado para realizar uma observação*, Patton sublinha que estar treinado para observar é tao importante quanto estar preparado para realizar essa mesma observação, portanto, esta última requer atenção, cuidados e boa disposição. Aliás, Oliveira-Formosinho (2002a) sublinha que a observação é uma escolha com muitas possibilidades, o que exige do observador uma capacidade de construir um plano que o guie rumo a uma observação. Este autor deixa claro que "construir um plano significa tornar explícitos alguns princípios subjacentes aos objetivos da observação e algumas características do próprio observador" (pp. 174-175). O mesmo autor acrescenta que uma observação exige uma seleção baseada na escolha de uma teoria na qual está subjacente o modo específico de olhar a realidade, portanto, à semelhança dos outros autores que acabamos de referenciar, ela também vinca a necessidade da definição e formulação dos objetivos gerais e específicos da observação bem como a seleção de instrumento de observação adequado aos objetivos e que

permita a realização de uma análise dos dados obtidos e sua respetiva interpretação dos resultados, razão pela qual a seguir vamos abordar as diversas tecnologias de observação.

Tecnologia da Observação - Ao que Trindade (2007) chama de tecnologias de observação, Reis (2011) considera metodologias de observação, enquanto Oliveira-Formosinho (2002a) diz que são formas de observação, contudo, o fim é o mesmo: recolher informações.

Como se nos é recordado pela última autora, em referência a Postic e De Ketele (1992, p.17) “a observação é um processo cuja primeira e imediata função é recolher informações sobre o objeto que se tem em consideração” (p.177). A mesma acrescenta que o objetivo é “descrever com maior rigor possível” todos os elementos envolvidos neste processo para posterior estudo mais sistemático. Para isso, o observador “deve eleger, construir ou adaptar um instrumento, um método, um processo e um programa de observação que sejam apropriados à pergunta formulada, ao contexto [...] e à natureza desse fenómeno” (Evertson & Green, 1988, cit. Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 177).

Entretanto, apontam-se diversas tecnologias ou metodologias ou formas de observação que se materializam por meio de diferentes instrumentos de recolha de dados dos quais destacamos alguns pela sua relevância: Descrições diárias, registos de incidentes críticos, registos de ocorrências significativas, grelhas de observação, listas de verificação e escalas de observação e, por economia de tempo, elegemos apenas três instrumentos para sua descrição e exemplificação: Escalas de observação; Grelhas de observação e Listas de verificação.

Escala de observação - Também designada por escalas de estimação por Oliveira-Formosinho (2002a). Focalizam comportamentos específicos cuja ocorrência abre espaço para o supervisor emitir seu juízo de valor em torno da extensão ou grau em que esses comportamentos são manifestos. Elas podem ser gráfica, numérica e descritiva segundo Trindade (2007).

No que se refere tanto à numérica como à gráfica, o mesmo autor exorta-nos para a necessidade da definição clara e precisa do significado de cada um dos termos da escala, por exemplo, o que se entende por Deficiente; Regular; Excelente ou por Raramente; às Vezes;

Quase sempre ou ainda: Entusiasmado; Adequado; Inadequado, etc. para que a observação seja confiável, isto é, esta definição visa garantir um elevado grau de coincidência de registos nos casos de a observação ser realizada por um ou mais observadores em situações diferentes.

Entretanto, dos três tipos de escalas, elegemos a numérica para a sua exemplificação através do Quadro 2.4 por fazer parte dos instrumentos relativamente fáceis de construir e de aplicar, aliado a outras vantagens tal como faz menção Oliveira-Formosinho (2002a):

Permite observar um grande número de traços ou comportamentos num período de tempo limitado. [...] facilmente realizada por observadores sem um treino muito específico. [...] possibilidade de medir aspetos do comportamento dificilmente quantificáveis, por exemplo, a timidez, expressão de emoções, etc.

(Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 189).

Contudo, não devemos ignorar as desvantagens desta tecnologia de observação, pois, segundo o mesmo autor, dirige-se a comportamentos ou traços muito específicos o que pode causar perda de dados muito relevantes e não permite obter informações sobre as razões da ocorrência de certos comportamentos e nem fornece pistas para o futuro.

A seguir apresentamos um exemplo de um instrumento da observação que recorre à tecnologia que acabamos de descrever:

Quadro 2.4. Escala de observação numérica

Nome do professor:				
Classe.....Turma.....Disciplina:Data.../.../.....				
Aspetos da aula sujeitos à observação				Níveis*
1	Apresentação do professor			
2	Apresentação dos alunos			
3	Definição clara e cumprimento dos objetivos da aula			
4	Adequação do plano da aula aos objetivos definidos			
5	Diversificação das metodologias e materiais do ensino e sua adequação aos objetivos e plano da aula			
6	Domínio dos conteúdos da aula planificada e da disciplina			
7	Gestão da sala, do tempo e do comportamento dos alunos			
8	Relação professor-alunos e alunos-alunos			
9	Diversificação das tarefas para os alunos			
10	Adequação das tarefas aos conteúdos planificados e a diversidade dos alunos			
11	Interação professor-alunos e alunos-alunos			
12	Motivação do professor			
13	Motivação dos alunos			
14	Regularidade da avaliação dos alunos			
15	Fornecimento de feedback face a avaliação dos alunos			
Avaliação Geral				
*Níveis: 1- Inaceitável; 2- Menos aceitável; 3- Aceitável; 4- Muito aceitável.				
O Supervisor:.....O professor:.....				

Fonte: Adaptado do Reis (2011, p. 39)

Grelha de Observação - Trata-se de um instrumento no qual devem ser definidos, de acordo com Trindade (2007), o objetivo, os sujeitos envolvidos, as situações onde pode ser utilizado o sistema, as unidades de código, modo de registo das observações, os observadores, as dimensões das categorias utilizadas e as aplicações. Para Reis (2011) existem dois tipos de grelhas de observação: Grelha de observação de fim aberto e de fim (semi)aberto cujo exemplo apresentamos de seguida referente ao último tipo.

Quadro 2.5. Grelha de observação (semi)aberta

Nome do professor:..... Hora do início..... Hora do fim.....	
Classe..... Turma.....DisciplinaData:/...../.....	
Local da observação:.....	
Dimensões	Comentários
Planificação da aula	
Metodologia de ensino	
Interações professor-aluno	
Interações aluno-aluno	
Correções científicas	
Gestão do tempo	
Rúbrica do supervisor..... Rúbrica do professor.....	

Fonte: Adaptado do (Reis, 2010), *in* (Reis, 2011)

Listas de verificação: Trata-se de instrumentos que apresentam uma lista de *itens* de comportamentos agrupados numa ordem lógica, cabendo ao observador apontar a presença ou ausência de cada comportamento, podendo fazê-lo durante ou depois da observação. O Quadro 2.6 que se segue ilustra um exemplo de uma lista de verificação de *Sim* ou *Não* de uma aula de Informática.

Quadro 2.6. Lista de Verificação

Nome do professor:		Nº. de alunos:	Hora:	
Disciplina:		Classe:	Turma:	
	Inferências		Sim	Não
Sala e recursos	1. A disposição da sala e dos alunos é apropriada			
	2. O espaço da sala é adequado ao número de alunos			
	3. A iluminação permite boa visibilidade			
	4. O equipamento informático existente estimula a aprendizagem de acordo com os objetivos preconizados no plano da aula			
	5. O professor impõe a disposição dos alunos			
	6. Os alunos impõem a sua disposição na sala			
Ensino	7. O professor informa aos alunos o objetivo da aula			
	8. O professor demonstra domínio das matérias programadas			
	9. O professor mostra-se optimista quanto ao desempenho dos alunos			
	10. O professor concentra os alunos nas tarefas da aula			

	11. O professor adequa as formas de comunicação ao nível dos alunos		
	12. O professor motiva os alunos quando se mostram desanimados		
	13. O professor presta atenção a diversidade dos alunos		
	14. O professor avalia os alunos e fornece um feedback adequado		
	15. O professor favorece interação com os alunos e estes entre si		
	16. O professor cumpre com o que planificou (sequência e conteúdo)		
Aprendizagem	17. Os alunos mostram-se motivados e envolvidos nas tarefas dadas		
	18. O comportamento dos alunos durante a aula é aceite		
	19. Os alunos respondem voluntariamente as questões sobre a aula		
	20. O professor dá trabalhos de casas aos alunos		
	21.Os alunos mostram-se comprometidos pela causa das novas tecnologias e assumem-nas como um desafio que garante o seu futuro		
	22. Há evidências de assimilação dos conteúdos informáticos tratados		
O Supervisor:		Data:	
O professor/observado:			

Fonte: Adaptado do Reis (2011, p. 34)

Segundo Trindade (2007), as listas de verificação apresentam uma grande vantagem pois permitem que o observador se concentre no foco, principalmente se os *itens* a observar forem muitos. Porém Beaty (1994) e Boehm (1977) citados por Oliveira-Formosinho (2002a) chamam-nos a atenção sobre os cuidados a ter na sua elaboração, embora para este autor o seu foco sejam as crianças, advertindo-nos que "os *itens* de uma lista devem ser: i) claros, curtos, descritivos e compreensíveis; ii) objetivos e com uma estrutura similar quanto à construção e apresentação; iii) representativos dos comportamentos das crianças [...]" (p. 187). Mesmo assim, Reis (2011) considera que as listas de verificação são instrumentos de registo mais objetivos e de fácil aplicação.

Julgamos que esteja suficientemente descrita a segunda fase do ciclo da supervisão e criadas as condições para a prossecução da análise de dados, que de seguida iremos apresentar.

2.3.3 Análise de dados

A análise de dados constitui uma outra etapa importante do ciclo da supervisão, no qual o observador organiza toda a informação recolhida para efeitos de análise. Autores como Alarcão & Tavares (2003) e Trindade (2007) são unânimes em afirmar que o tratamento de dados depende da natureza, do objetivo e o tipo da observação levado a cabo. Neste contexto, quando a informação recolhida está alinhada com os propósitos acordados entre o observador e o(s) observado(s), segundo Trindade (2007) "a sua análise e discussão configuram um processo de crescimento profissional para todos os que delas participam" [...] e "os processos de interpretação têm necessariamente de ser coerentes com as estratégias de recolha de informação" (p.62).

Contudo, a sua interpretação, de acordo com o mesmo autor, recorre à aplicação de estratégias próprias, por exemplo, tratando-se de **processos qualitativos**, decorrem de estratégias qualitativas de recolha de informação cuja intenção é descrever e interpretar a informação recolhida, podendo recorrer-se ao uso de gravação em vídeo; observação narrativa e observação dirigida por questionário; enquanto os **processos quantitativos** se preocupam com o registo da frequência da ocorrência de determinados comportamentos ou desempenhos, muito específicos, alvos da observação ou do estudo. Igualmente, pode-se privilegiar **processos mistos (qualitativo/quantitativo)** recorrendo à "mistura das estratégias qualitativas (descrição das atividades de ensino, por exemplo) com as quantitativas (por exemplo, o número de comportamentos do professor/formador)" (*ibidem*, p.75).

Paralelamente a isso, Alarcão e Tavares (2003) acrescentam que o tratamento de dados de uma observação de tipo quantitativo tem sido expresso em termos percentuais, proporções ou frequência relativa, enquanto para uma observação do tipo qualitativo preocupa-se em descrever "os incidentes críticos com interesse ou constantes significativas na atuação dos agentes do ensino ou na sua interação" (pp.92-93). Portanto, reunidas e organizadas todas as informações obtidas no decurso de uma observação, escolhida a estratégia da sua interpretação, estão criadas as condições para que a fase pós-observação ocorra.

2.3.4 Pós-observação

O processo de desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da supervisão pedagógica circunscreve-se na análise de dados pelo supervisor e na sua discussão e reflexão que decorrem no encontro pós-observação. Nesta fase, o professor observado se reencontra através da análise da sua ação e abre-se-lhe a oportunidade de superar as suas dificuldades e problemas detetados e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional, conforme refere Reis (2011).

Ainda a este respeito, Alarcão e Tavares (2003) sublinham que o encontro pós-observação tem como finalidade fazer com que o professor reflita "sobre o seu "eu" de professor e sobre o que se passou na sua interação com os alunos para alterar, se necessário, um ou outro aspeto que não esteja em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem" (p.98). Isto será possível dependendo do envolvimento do supervisor, que deve ajudar o professor a refletir, a interpretar, a ver a realidade por detrás de números, categorias, incidentes e descrições. Contudo, o sucesso e a eficácia desta etapa, de acordo com Reis (2011) depende de diversos condicionalismos, tais como i) o tempo entre a observação da aula e o feedback; ii) o local do encontro; iii) a qualidade do diálogo entre o professor e supervisor e por fim iv) a qualidade do feedback.

Alarcão e Tavares (2003) recordam-nos que, à semelhança do que deve caracterizar o encontro pré-observação, um bom clima afetivo relacional, a comunicação clara e objetiva, o papel ativo do formando e a diversificação de estilos e estratégias a utilizar devem estar presentes na etapa pós-observação para torná-lo um momento de reflexão conjunta assente numa base de colaboração. No entanto, estes autores referem que esta reflexão visa um programa de ação a ser desenvolvido pelo formando no qual este deve sentir-se comprometido.

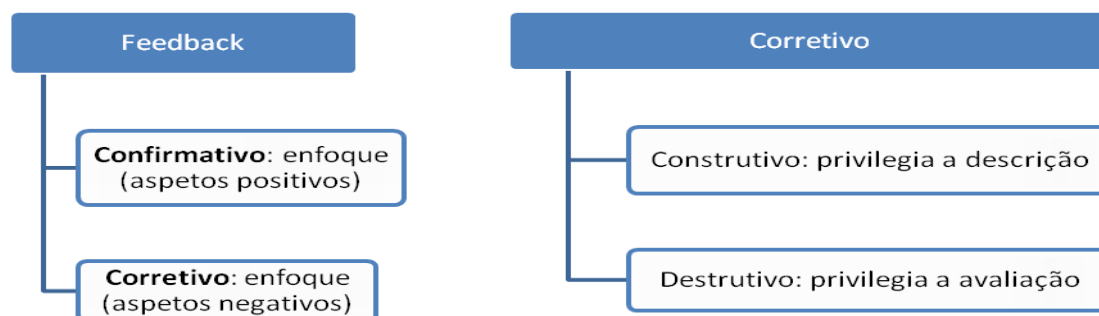
Paralelamente, Reis (2011), citando vários autores como Alarcão (2001), Ponte (1998), Roldão (1999), Schon (1983) e Zeichner (1993), aponta as potencialidades da reflexão sobre a prática no desenvolvimento profissional dos professores, por permitir a sua superação em situações problemáticas, que o professor critique "a sua compreensão inicial do fenómeno e construa uma nova teoria fundamentada na prática" (p.54). O mesmo autor, em referência a

Schon (1983) sublinha que a reflexão "permite que os professores se assumam como investigadores na prática e sobre a prática e se envolvam num processo contínuo de auto-formação. Através da reflexão os professores estruturam e reestruturam o seu conhecimento prático e pessoal" (*ibidem, idem*).

Queremos evidenciar a ideia de que o feedback é um elemento importante de qualquer processo de desenvolvimento profissional dos professores baseado na observação e discussão de práticas letivas (*ibidem*), portanto, o tipo de feedback pode ditar o resultado do encontro pós-observação, podendo, no nosso entender, chegar a desvirtuar o sentido e objetivos deste encontro. Reis (2011), em referência a Egan (2002) e Kurtoglu-hooton (2004) identifica dois tipos de feedback com impactos diferentes no comportamento do professor observado, podendo ser do tipo confirmativo ou do tipo corretivo.

O feedback confirmativo enaltece os aspetos positivos demonstrados pelo professor. Este tipo revela-se fundamental no reforço do autoconceito e da confiança do professor, por conseguinte, estimula a sua vontade de experimentar novas opções: abordagens, metodologias e atividades; pelo contrário, o corretivo, bastante concorrido no nosso país pelos nossos supervisores, aponta os aspetos negativos ou os que se desviam dos objetivos estabelecidos, o primeiro avança pistas para que se volte a tomar o rumo que se pretende. O corretivo, por seu turno classifica-se em construtivo e destrutivo, dependendo da forma como o diálogo ocorre, poderá suscitar reações diferentes nos professores. O primeiro privilegia a descrição do que é a avaliação, o seu foco é muito específico, descreve os comportamentos dos professores que têm a possibilidade de mudar e não se preocupa com a pessoa; apoia o professor na análise de ambos os aspetos que caracterizam a sua atuação; preocupa-se ainda em partilhar informações e não em dar conselhos; estimula a auto-avaliação e a auto-descoberta; o feedback não é imposto mas é solicitado. Enquanto o destrutivo tal como o próprio nome nos sugere, seu foco são os pontos fracos e os aspetos fora do controlo do professor, preocupa-se mais com a pessoa, em dar conselhos e em avaliar (Reis, 2011). A Fig. 2.5 que se segue faz o resumo do que acabamos de expor:

Figura 2.5. Pós-observação versus feedback



Fonte: Reis (2011)

Desejável seria que os nossos supervisores privilegiassem o feedback construtivo através do uso de perguntas que estimulam o mesmo, chamando o professor a refletir e a encontrar respostas adequadas às questões que lhe são postas, recorrendo ao: "questionamento como pedido de esclarecimento", "questionamento crítico ou estimulador", "apoio ou encorajamento", "recomendações", "síntese/balanço", "esclarecimento conceptual, teórico e metodológico" (*ibidem*, p.60).

Este tipo de feedback pode produzir um grande impacto nos professores, visto que a sua ausência ou a má condução do mesmo poderá anular os reais objetivos da observação da aula (a avaliação formativa) com impacto no desenvolvimento profissional dos professores.

A adoção de um feedback construtivo constitui, a nosso ver, uma escolha inteligente permitindo que o supervisor e o professor observado discutam e reflitam de forma crítica em torno do que foi observado, por conseguinte, identificar os "aspectos positivos a manter e aspectos a melhorar" e definir "objetivos a atingir e estratégias a experimentar nas sessões seguintes" (*ibidem*, p. 57). Porém queremos reconhecer o grande desafio que os nossos supervisores têm no sentido de investir muito no feedback construtivo e abandonar a habitual característica inspetiva, a preocupação em dar ordens e transmitir suas opiniões ao professor em vez de descrever os acontecimentos decorridos ao longo da observação da aula, tal como propõe Reis (2011, p.57) em referência ao *Centre for Teaching and Learning*. O Quadro 2.7 que se segue melhor apresenta a descrição deste tipo de feedback:

Quadro 2.7 - O desafio do feedback construtivo: descrever em vez de opinar

Opinião	Descrição
"Reparei que a maior parte das suas perguntas apenas requer respostas fatuais"	"Estas são algumas das questões que colocou. O que pretendia alcançar com estas perguntas? Considera que estas perguntas permitem atingir os seus objetivos?"
"Apresentou a atividade de forma confusa"	"Reparei que os alunos tinham muitas perguntas acerca da atividade. Qual terá sido a causa?"
"Apresentou exemplos muito interessantes"	"Estes exemplos que apresentou (...) ajudaram-me a compreender o conceito que esteve a explicar".
"Poucos alunos participaram na discussão que propôs"	"As perguntas que colocou foram tão interessantes que gostaria de encontrar formas de envolver mais alunos na discussão e na reflexão sobre as temáticas em causa".
"Progrediu imenso desde a última vez que observei a sua aula. Muito bem!"	"Em comparação com a última aula que observei, nesta decidi dar mais tempo aos alunos para pensarem depois de colocar uma pergunta. Logo, parece-me que as aulas estão menos concentradas no professor. Muito bem! Como se sente com esta mudança?"
"Porque não tentou...?"	"Colocou a hipótese de experimentar...? Como é que considera que isso poderia funcionar nas suas aulas?"

Fonte: Adaptado de *Centre for Teaching and Learning* (s/d) in Reis (2011, p.57).

O encontro pós-observação encerra com a definição de metas de aprendizagem e de melhorias para as aulas subsequentes, com a discussão de novos aspetos a ter em conta nas posteriores observações de aulas no cumprimento de um processo que é a supervisão. Neste sentido, Reis (2011) sublinha que "a realização de uma série de observações, centrada em focos específicos e acompanhada de feedback e discussão sobre esses aspetos, permite o desenvolvimento sequencial de competências profissionais e a superação de dificuldades e problemas (p.63). Outrossim, caso haja necessidade, de acordo com as constatações, esta fase vai igualmente terminar com a sugestão de formação ou capacitação do professor.

Em nosso entender, a avaliação dos resultados do encontro pós-observação poderia ser considerada positiva ou negativa depois da visita seguinte para ver se as imperfeições detetadas foram objeto de reflexão pelos observados e se as recomendações deixadas foram

acatadas ou não, tal como faz menção Glickman (1985) *apud* Alarcão & Tavares, (2003): “O supervisor estabelece critérios, ou seja, concretiza os planos de ação, põe limites temporais para a sua execução e condiciona, isto é, explicita as consequências do cumprimento ou incumprimento das orientações” (p. 75). Portanto, o supervisor, para aferir o cumprimento ou não das metas acordadas deverá materializar os encontros subsequentes. A nosso ver, ao agir desta forma, o supervisor e a escola estarão a conferir maior importância ao professor, pois tudo isto concorre para o desenvolvimento profissional do professor.

2.4 Desenvolvimento profissional do professor

As escolas, segundo Marcelo (2009), foram criadas para transformar as mentes dos alunos em mentes educadas. Por essa razão, exige-se do professor, para além de um esforço redobrado, um compromisso e motivação. Neste sentido, este autor insta os professores a assumir compromisso com a sua profissão no sentido de tudo fazer para o sucesso da mesma e, este compromisso deve ser renovado constantemente, ou seja, dos próprios professores deve brotar a vontade, despertar a necessidade de renovar os seus próprios conhecimentos; que se convençam por si próprios da necessidade que têm de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional. Entretanto, se o conhecimento e o saber são elementos chaves que fazem parte do perfil do professor e é o que justifica o ser professor, então, pressupõe-se que estes, ao terminar a sua formação inicial estejam habilitados para operar transformações nos alunos, promovendo mentes educadas. Para tal, o professor deve ter a vontade de renovar os seus conhecimentos continuamente, condição para o seu desenvolvimento profissional, daí a afirmação de Zabalza (2000) cit. por Marcelo (2009) "Convertemos a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável " (p.8).

Afinal o que se entende por desenvolvimento profissional dos professores e qual é a sua função?

Falar do desenvolvimento profissional dos professores é falar da formação contínua; formação permanente; aprendizagem ao longo da vida; cursos de reciclagem ou capacitação segundo Bolan e McMahon (2004) e Terige (2007) citados em Marcelo (2009). Paralelamente, o mesmo autor, em referência a Rudduck (1991) define desenvolvimento profissional de

professores "como a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com os colegas experientes como apoio na análise de situações" (p.9). Destas definições fica claro que não se trata de algo que começa de fora para dentro, pelo contrário deve começar do próprio professor até à instituição, naturalmente, ele sozinho nada pode fazer:

Entende -se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. [...] um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente.

(Marcelo, 2009, p. 7)

O desenvolvimento profissional, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002b) tem como principal função "promover práticas eficazes de ensino; proporcionar crescimento pessoal e profissional contínuo e mudar o caráter da escola e do ensino" (p.165). Estas funções não se excluem mutuamente, ou seja, não pode haver promoção de desenvolvimento profissional se não houver práticas eficazes e, estas, por sua vez, não podem ocorrer se a escola não operar mudanças ou se não conceber programas tendentes à promoção do crescimento e aquisição de competências pelos professores. No entanto, Day (2001) em referência à OCDE (1999) sublinha que "Os professores estão no centro do processo educativo. Quanto maior for a importância atribuída à educação como um todo [...] maior deverá ser a prioridade concedida aos professores responsáveis por essa mesma educação" (p.15). Se isso for verdade e, se se reconhece que os professores são responsáveis pela promoção da educação, então eles merecem todo o apoio de quem quer que seja (Ministério da Educação, as direções provinciais de educação, os serviços distritais de educação, as direções das escolas a todos os níveis, os pais/encarregados de educação, os alunos, os conselhos de escolas) e, em última instância, pelos supervisores pedagógicos, reconhecendo que deles depende a qualidade da orientação dos professores em formação e em exercício.

No que toca aos professores, e como defende Day (2001), é importante que se promova o seu bem-estar e apoiá-los no desenvolvimento profissional, pois isso terá influências no

melhoramento dos padrões de ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. A ser verdade, então, as lamentações e as imputações de responsabilidades aos professores pela baixa qualidade do ensino não têm espaço quando se procura soluções para ultrapassar o problema que enferma o ensino. Para o caso em apreço, e na perspectiva de Day (2001), há que lançar um olhar atento sobre cinco dimensões: os professores, o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento profissional e sobre os contextos em que estes ocorrem, e como sublinha o mesmo autor "planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo" (p.17). Nesta perspectiva, não há que se apontar o dedo para um nem no outro ator educativo. Day (2001) vai mais longe ao considerar que o desenvolvimento profissional não é apenas importante para manter e melhorar a qualidade dos professores mas também passa pela manutenção e melhoramento das funções de lideranças dos responsáveis pelas direções das escolas.

Marcelo (2009) faz alusão ao trabalho colaborativo na prática da docência como um fator de desenvolvimento profissional do professor, daí afirma que " o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão" (p,11). Interessante é o fato de referir que o desenvolvimento profissional do professor exige diálogo entre o professor e a escola no sentido de juntos encontrar um modelo que lhes seja conveniente, isto é, "devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico" (*Ibidem, Idem*) para assegurar a formação contínua dos professores. E, deste modo, alcançar a atualização dos seus conhecimentos em termos de conteúdos e desenvolver estratégias de gestão da sala de aula, do ensino e da avaliação. À semelhança do que Day (2001) sublinha, também reconhecemos que existe nas nossas escolas professores que privilegiam o individualismo e o isolamento, elementos que impedem os professores de fornecerem feedback entre si nas salas de aula. O mesmo autor, citando Rosenholtz (1989), Hargreaves (1982), Lortie (1985) e Ahston e Webb (1986), é da opinião que estas atitudes "promovem uma autonomia irresponsável e isola-se da crítica direta" (p. 128) não obstante considerar-se que o isolamento seja uma estratégia segura, por outro lado adverte-se que:

Se o individualismo não for complementado com oportunidades de desenvolvimento profissional, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber fazer profissional possam ser partilhados e através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado bom ensino, em função das realidades individuais, então, pouco há a esperar do desenvolvimento profissional contínuo.

Day (2001, pp. 128-129).

Encontramos neste autor outros elementos que constituem barreira para o desenvolvimento profissional dos professores, por exemplo o que ele designa por: i) balcanização, ii) colaboração *confortável* e iii) colegialidade artificial.

- (i) Balcanização, segundo este autor, trata-se de uma forma de cultura da escola que privilegia o *grupismo*, causando separação entre os professores; tendem a ser leais no seio dos seus grupos e não para com a escola no seu todo. Estes professores promovem competições entre si, exibindo as suas potencialidades pelos recursos, seu estatuto e influências na instituição, criando um ambiente desagradável aos outros professores que não fazem parte destes grupos e aos seus gestores. Os que praticam esta cultura só recorrem a colaboração apenas para alimentar o desejo do seu grupo.
- (ii) Colaboração *confortável*: Contrária à colaboração propriamente dita na qual os professores cultivam o seu relacionamento, privilegiam a planificação conjunta, organizam o processo de ensino e aprendizagem, partilham as suas experiências dentro e fora da sala de aulas, inclui a pesquisa reflexiva, esta, não se estende até às salas de aula, por isso o autor a designa ainda de "cooperação disfarçada de colaboração e permanece ao nível das conversas sobre o ensino, da troca de conselhos e de técnicas" (p.129), a preocupação dos professores e seus gestores é estabelecer uma relação de camaradagem ao nível pessoal; preocupa-se com o aqui e o agora, afastando-se da pesquisa sistemática e crítica.
- (iii) Colegialidade artificial: Caracterizada pelo cumprimento de orientações administrativas impostas pelo diretor da instituição de ensino. Trata-se de uma colaboração onde reina a burocracia. Segundo Andy Hargreaves (1994) citado por Day (2001), neste tipo de

(iv)cultura não há espontaneidade nem voluntarismo; as relações aqui mantidas não são orientadas para o desenvolvimento.

Contudo, a vontade do professor em formar-se continuamente e a adoção da cultura colaborativa por si só não são suficientes para o alcance da melhoria da qualidade das suas competências através das quais se possa melhorar as aprendizagens dos alunos, mas sim, é preciso, igualmente, que se tenha em conta outros aspetos muito pertinentes que podem influenciar a formação permanente do professor, por exemplo, as condições de trabalho dos professores: a escola, a sala de aula, as culturas da escola e o papel do diretor da escola. Com efeito, Darling-Hammond (1996b) citado por Day (2001) lança um apelo face a exigência que a sociedade atual faz ao ensino, ou seja, por um lado, para que os alunos respondam às atuais exigências e expectativa da sociedade, deve-se proporcionar um ensino que privilegie novas metodologias de ensino, novas formas de ensinar que condizem com as perspetivas dos alunos em relação a aprendizagem. Por outro lado, as escolas devem saber organizar-se para apoiar este padrão de ensino e aprendizagem ora exigido. No entender de Darling-Hammond, as escolas da sociedade atual devem: "Passar de um padrão seletivo: caracterizado pela variação mínima das condições escolares de aprendizagem [...] para um padrão adaptativo em que o ambiente educacional possa proporcionar uma ampla variedade de oportunidades para o sucesso escolar" (p.116).

Como se pode depreender, o agir individual do professor em nada pode melhorar o ensino, mas sim uma conjugação de esforços entre os diversos atores educativos no sentido de garantir um desenvolvimento contínuo da escola, o que exige uma reforma educativa, conforme sugere Day (2001), pressupondo, "por parte dos professores, uma maior dedicação e um saber-fazer profissional" e "dos diretores das escolas uma liderança mais dinâmica, complexa e interventiva [...] e de outros agentes educativos" (*idem*).

Nesta luta incessante de procura da melhoria do processo de ensino e aprendizagem entende-se que a reconcetualização das funções do supervisor como membro do corpo docente da escola contribuiria significativamente para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores na perspetiva de que a atuação do supervisor não se restrinja apenas na formação

dos professores mas sim que seja mais abrangente, olhando também para os aspetos organizacionais e do desenvolvimento da instituição.

A este respeito, Oliveira-Formosinho (2002a) refere que a supervisão tem um grande desafio, o de alargamento do seu foco de atuação e encarar "a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento e aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida das escolas" (p.231), tornando estas escolas reflexivas, escolas conscientes dos problemas que enfrentam. E, deste modo, desenvolverem capacidades de planificação de ações conducentes ao desenvolvimento circunscritas num projeto educativo cuja finalidade é educar. Alarcão e Tavares (2003), a esta "escola, mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre" designam-na de "escola reflexiva" (p.132). Nesta, o supervisor deve, por seu turno, ser reflexivo, cujo papel a desempenhar descreveremos brevemente; por enquanto passamos a nos debruçar em torno da escola reflexiva no tocante ao seu conceito, características e funções.

2.5 Escola Reflexiva

Para melhor entendimento desta matéria começaremos por explicitar o conceito inerente ao adjetivo "reflexivo", termo que vai ganhando cada vez mais espaço no campo educacional tal como sublinham Oliveira e Serrazina (2002). Estas autoras explicam-nos que "a expressão 'prática reflexiva' aparece muitas vezes associada à investigação sobre a prática", portanto esta "confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento" (p.1). No entanto, falar da reflexão sobre a prática é falar do caminho através do qual a escola e todos os atores que nela intervêm alcançam melhores práticas. A respeito disso e, na perspetiva desta autoras, é incontornável a menção de autores como Dewey (1933), Kemmis (1985), Schön (1983, 1987) e Zeichner (1993), sendo que cada um usa um substantivo que difere um do outro mas convergentes no adjetivo "reflexivo(a)" por exemplo, 'pensamento reflexivo' de Dewey, 'ensino reflexivo' de Zeichner, 'praticantes reflexivos' de Schön, ambos ligados à investigação sobre as práticas dos professores (*ibidem*).

Paralelamente ao significado do termo "reflexão", Oliveira e Serrazine (2002) lembram-nos que o termo "sugere pensamento sério e austero distante da ação, com conotações próximas de meditação e introspeção. Neste caso está a falar-se de um processo mental que acontece quando se olha para determinadas ações do passado" (pp.2-3). Portanto, a escola é chamada a reexaminar, com profundidade, o seu percurso com vista a uma tomada de decisão.

Visto que a ação da escola envolve professores, alunos, funcionários, auxiliares e representantes da comunidade, Oliveira-Formosinho (2002a) defende que "é ao nível do pensamento coletivo e da compreensão do que deve ser, do que é e do como funciona a escola que será possível introduzir mudanças" (p.220). Para tal, ela tem que se questionar a si própria sobre o seu passado, o presente e perspetivar ações futuras com vista a proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional materializada através, por exemplo, da formação, daí que uma escola reflexiva é definida "como organização que continuamente se pensa a si próprio, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo" (*ibidem, idem*).

No entender de Alarcão e Tavares (2003), uma escola reflexiva é autónoma na tomada das suas decisões, cabendo a ela mesma escolher as melhores opções no momento certo, ou seja, é sua responsabilidade decidir "o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento educativo que vai pensando para si e experienciando" (p.133); é uma escola flexível na identificação de qualquer problema; que adota uma ação reflexiva guiada por um pensamento coletivo, colaborativo e dialogante para tomar de forma adequada decisões para o bem-estar da instituição.

Neste sentido, os mesmos autores sublinham que agir desta forma "é criar condições de desenvolvimento e aprendizagem aos membros que a constituem, isto é, aos professores e funcionários bem como àqueles que nela têm o ofício de aprender e de aprender a aprender, isto é, aos alunos, principal razão de ser da escola" (p. 134). Neste contexto, o supervisor e os professores têm um papel a desempenhar no contexto de uma escola reflexiva enquanto elementos do corpo da mesma escola, sem o qual impossível seria pensar-se na melhoria da

qualidade do ensino nem em desenvolvimento da escola. Assim, tanto o supervisor como os professores são chamados à reflexividade para que os objetivos da escola sejam alcançados.

2.6 O Papel do supervisor numa escola reflexiva

Ao longo deste capítulo, vários são os momentos em que vincamos a necessidade de, a nossa supervisão, tomar nova postura, ou seja, para além de estar virada para o professor e sua interação pedagógica em sala de aula, ela deve ter em consideração um conjunto de elementos e fatores que estão em volta do professor e que influenciam o seu desempenho: a sua formação, a escola, as interações entre professores, os efeitos da sua atuação na formação dos alunos e no desenvolvimento da organização.

É nesta perspetiva que a supervisão numa escola reflexiva deve estar aberta para atuar nos domínios de formação e desenvolvimento profissional de todos os que fazem parte da organização escolar e sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, do mesmo modo que deve interferir no desenvolvimento e aprendizagem organizacionais e a consequente influência na qualidade da vida da escola.

Visto que a escola é uma organização em contínuo desenvolvimento e em aprendizagem, na óptica de Oliveira-Formosinho (2002a), é legítimo que o supervisor assuma novo papel neste âmbito da escola reflexiva e, por conseguinte, o objeto da supervisão é redefinido como "dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes" (pp. 231-232).

Outrossim, o supervisor, numa escola reflexiva, é sua responsabilidade assumir o papel de facilitador e líder ou dinamizador das comunidades aprendentes, cuja função preponderante é *provocar* contextos que exigem reflexão formativa e transformadora através da qual se possa influenciar a melhoria da escola e por conseguinte se alcançar o desenvolvimento profissional de todos os que intervêm na organização (Oliveira-Formosinho, 2002a; Alarcão & Tavares, 2003). Na aceção destes autores e, no âmbito do novo papel, o supervisor deve conhecer a escola *por fora e por dentro*, isto é, devem conhecer "a sua cultura, o seu projeto, os constrangimentos que a tolhem, os desejos de mudança e as forças inibitórias" (Alarcão &

Tavares, 2003, p.149). Como se pode constatar, seu principal enfoque é o apoio que ele deve prestar à escola, ou seja, o supervisor deve ajudar a refletir em torno do desenvolvimento institucional, apoiando no acompanhamento e na avaliação da atividade dos recursos humanos rumo à concretização da missão da escola (Oliveira-Formosinho, 2002a).

Entretanto Alarcão e Tavares (2003) deixam um vigoroso apelo aos supervisores se estes quiserem cumprir com o seu novo papel de liderança das comunidades aprendentes no sentido de proceder a uma análise cuidadosa "dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais" (p.149).

Oliveira-Formosinho (2002a) lembra-nos que para o supervisor lograr sucessos no desempenho das suas novas funções de formar professores e de supervisor de profissionais, três elementos essenciais são indispensáveis, a saber: desenvolvimento das suas competências profissionais; a sua formação continuada e "conhecimento ao nível das pessoas, ao nível da sua atuação em grupo, ao nível da profissão, da organização e do contexto sociocultural e político" (p.234). Do mesmo modo, o autor enuncia um rol de competências que caracterizam o supervisor como profissional do humano em situações sociais organizacionais que podem influenciar o seu papel nas suas novas funções.

A seguir apresentamos o Quadro 2.8 que ilustra as funções, o conhecimento e as competências profissionais do supervisor na óptica da escola reflexiva:

Quadro 2.8. Resumo das funções, competências e conhecimentos do supervisor na ótica da escola reflexiva

Funções	Conhecimentos	Competências
<p>.Dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando suas iniciativas;</p> <p>.Incentivar formação centrada na identificação e resolução dos problemas específicos da escola;</p> <p>. Acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;</p> <p>.Fomentar a auto e hétero-supervisão; colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola;</p> <p>. Colaborar no processo de autoavaliação institucional e no processo de avaliação do desempenho de professores e funcionários.</p>	<p>.Conhecimento: da escola como organização, detentora de uma missão e de um projeto;</p> <p>Conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como pessoas;</p> <p>das estratégias do desenvolvimento institucional e profissional;</p> <p>.Conhecimento de fenómeno de aprendizagem qualificante, experiencial e permanente; de metodologias de investigação-ação-formação; de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, do desempenho, institucional).</p>	<p>.Competências interpretativas: leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade de observação para, antecipadamente, detetar desafios emergentes;</p> <p>competências de análise e avaliação (de situações, projetos, desenvolvimento, desempenhos);</p> <p>competências de dinamização da formação (apoio e estímulo a comunidade de aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes e estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoio na sistematização do conhecimento produzido;</p> <p>competências relacionais (mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia).</p>

Fonte: Oliveira-Formosinho (2002) *apud* Alarcão & Tavares (2003)

2.7 O papel do Professor numa escola reflexiva

Sobre os ombros do professor recai uma grande responsabilidade de responder aos atuais desafios impostos pela sociedade no sentido de mudar a atual situação negativa que caracteriza o ensino, ao que se lhe impera uma assunção de novas atitudes e função na e com a nova escola, reconhecendo-se que a dura tarefa da formação de atitudes face a aprendizagem seja da escola e dos professores. De facto, é com estes dois atores que mais tempo convivem os alunos, daí a maior expectativa da sociedade, sem se preocupar com as condições em que trabalham nem das suas dificuldades individuais e coletivas e, como se referem Longwort & Davies (1996), a estas duas estruturas cruciais:

Foi-lhes atribuída uma tarefa impossível por parte de uma sociedade cheia de expectativas. Foi-lhes dada, quase por desistência, a responsabilidade de ampliar o seu papel na sociedade. Não lhes foram dados os recursos necessários nem a autoridade para realizar esse papel, quer através do treino e da formação contínua, quer através do aumento de verbas que lhes permitiria competir com os profissionais dos *media* [...] Além disso, como é típico em alturas de *stress* e de mudanças [...] as escolas são pressionadas a adotar estruturas ainda mais rígidas e currículos mais apropriados a um ambiente industrial e repleto de oportunidades de emprego [...] do que ao novo e urgente paradigma da mudança, da tecnologia de informação, da aprendizagem ao longo da vida e da ordem pós-industrial."

(Longwort & Davies, 1999 *apud*. Day, 1999, p. 295).

Os autores acima chamam a atenção dos governos para observarem com cuidado o novo e urgente paradigma da mudança, da tecnologia de informação, da aprendizagem ao longo da vida e da ordem pós-industrial, uma mudança que já começou a exigir no mercado de emprego indivíduos altamente competentes, motivados, com capacidade de maior autonomia e com habilidades de trabalhar com tecnologias de informação de forma flexível e por conseguinte trazer maior produtividade, segundo Carvele (1994) citado em Day (2001). O mesmo autor acrescenta que os empregadores exigem igualmente que os empregados possuam "um conjunto de destrezas comportamentais que não são, de forma alguma, ensinadas nos currículos académicos tradicionais, tais como a resolução de problemas, destrezas de comunicação, destrezas interpessoais e de liderança" (p.298). Nesta perspetiva, os professores não podem ser exceção, eles terão que acompanhar esta mudança na escola reflexiva na qual emerge a sociedade de aprendizagem e tirar o máximo proveito da maior disponibilidade das novas tecnologias no sentido de poupar mais tempo para "permitir-lhes que se concentrem na

aprendizagem individual, na descoberta das potencialidades dos alunos, centrando-se nos seus resultados" tal como faz menção Drucker (1993, *apud.* Day 2001, p.306). Neste contexto, os professores passarão a assumir dois papéis: "intermediários de conhecimento" e "conselheiros da aprendizagem" na medida em que, segundo Day, em referência a Dalin & Rust (1996), os alunos que demonstrarem mais capacidades tomarão o espaço do professor e, nesse caso, os professores, por seu turno, serão alunos visto que se vão dedicar na educação e formação ao longo da vida. Todavia, isso tudo exige do professor maior reflexividade.

Neste sentido somos chamados a revisitar o significado do verbo refletir: na óptica de Zeichner (1993), “refletir” significa “um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*” (p.16). Por seu turno, Dewey (1959, *apud.* Alarcão, 1996) compara o verbo refletir como uma “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p.45). Com efeito, a prática reflexiva contraria a prática rotineira, pois assenta na base do questionamento da realidade, levando os seus praticantes a uma tomada de decisão no sentido da reorientação das práticas. Daí que Perrenoud (2002) afirme que “um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes” (p.44).

Schön (1987) sublinha que há ***reflexão na ação*** quando o professor reflete no decurso da própria ação e daí vai ajustando a sua prática às imprevisibilidades de cada momento enquanto ***a reflexão sobre a ação*** o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar *a posteriori*, finalmente, na ***reflexão sobre a reflexão na ação*** o professor constrói a sua própria forma de conhecer, através da meta-reflexão. Neste sentido, segundo o mesmo autor um profissional reflexivo deve ser capaz de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletir sozinho ou em conjunto, na ação e sobre ela, bem como sobre as condições que a modelam. Deste modo, Schön recomenda a prática da reflexão na ação e sobre a ação, com o objetivo da reformulação das práticas, sendo que estas duas dimensões situam-se no nível cognitivo e

visam tornar o professor muito competente, ou seja, capaz de agir, analisar e avaliar a sua ação com vista a uma produção constante de um saber reflexivo e renovado.

Entretanto, e a nosso ver, a escola precisa intervir para que o professor fique sensibilizado a compreender esse novo desafio, pois, como refere Costa (2009) "[...] os professores habituaram-se a desenvolver o seu trabalho de preparação e análise dos acontecimentos da sala de aula de forma individual e até mesmo isolada uns dos outros" (p.33). A escola reflexiva, neste caso, deve procurar conhecer os seus professores, os seus medos, receios, pontos fortes para potencia-los e pontos fracos para sua superação. Assim "convém reforçar a sua preparação para uma prática reflexiva, para a inovação e para a cooperação" (Perrenoud, 1999 *apud*. Costa, 2009, p.33). Portanto, à semelhança do que acontece com as diversas profissões, os professores não devem, na atualidade e no âmbito da escola reflexiva, continuarem a exercer a sua profissão de forma individualizada. No entender de Oliveira-Formosinho (2002a) o seu agir profissional tem de ser "realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva [...] constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns" (p.219) o que impera mudanças de forma coletiva. Ainda a este respeito, queremos alinhar com os investigadores das práticas reflexiva acreditando que "a reflexão na interação com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional" conforme o apontamento de Oliveira & Serrazina (2002, p.37).

Capítulo III – Metodologias de Investigação

Capítulo III – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

3 Fundamentação metodológica do estudo

Procedemos, neste capítulo, à abordagem metodológica do nosso estudo, sua fundamentação e natureza. “Explicamos a natureza, compreendemos a vida mental”, trata-se de uma afirmação de Dilthey citado por Hofstätter (1957, p. 315) em Günther (2006), querendo exaltar as potencialidades do método qualitativo. Paralelamente a este pensamento, o mesmo autor faz menção a outros autores como Flick & Cols (2000), estes “apontam a primazia da compreensão como princípio do conhecimento, que prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis”. Apontam igualmente a construção da realidade como uma das vantagens da pesquisa qualitativa e a descoberta e a construção de teorias como objetos de estudo desta abordagem. Finalmente, consideram-na como “uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermenêuticamente” (p. 202),

Por outro lado, para Spratt, Walker e Robison (2004, citados por Dal-Farral & Lopes (2013), “a pesquisa quantitativa busca uma abordagem dedutiva, com base no teste de uma teoria com um olhar sobre o fenômeno social como algo objetivo e mensurável” uma vez que ela recorre à uma abordagem buscando a emergência de uma teoria e considera o fenômeno social como algo construído pelas pessoas (p.71). Os mesmos autores sublinham que uma abordagem qualitativa reveste-se de grandes potencialidades, tais como, maior capacidade de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos; proporcionar análises mais profundas das experiências humanas no âmbito pessoal, familiar e cultural de uma forma que não pode ser obtida com escalas de medida e modelos multivariados em métodos quantitativos. Entretanto, os mesmos autores apontam como limitações deste método as dificuldades de realizar uma integração confiável das informações obtidas em observações/casos diferentes, assim como as relações entre eles/elas; acrescentam:

Frequentemente, pecam no momento de gerar prescrições bem definidas dos procedimentos a serem empregados nas pesquisas, limitando a capacidade de obter conclusões definidas e generalizações a partir de um número pequeno de informações e de suas possíveis distintas peculiaridades em relação aos demais casos.

Da-Farral e Lopes (2013, p.71)

Contudo, os autores acima, fazendo referência a Sprattt, Walker e Robison (2004) afirmam que “combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia” (p. 72) pois pode contribuir de forma mútua para as potencialidades de cada um destes métodos, tal como pode ajudar a ultrapassar as limitações inerentes a cada um deles.

Embora reconhecendo as limitações de cada uma das metodologias, concordamos com estes autores que advogam que a conjugação destas resulta em inúmeras vantagens, ou seja os dois métodos podem ser usados em conjunto de forma a conseguir resultados científicos e beneficiar das vantagens existentes nos dois, suportar os dados qualitativos com dados quantitativos, sendo possível juntar mais informação do que usando apenas um dos métodos.

Para o efeito, e em consonância com o acima exposto, a opção metodológica que mais se adequa à nossa investigação, relativamente às perceções dos professores e supervisores em torno da supervisão pedagógica, é mista, considerando que o nosso instrumento de pesquisa (inquérito por questionário) é corporizado por questões mistas, sendo uma parte considerável de fechadas mas complementadas por outras que requerem respostas abertas. A nossa opção metodológica justifica-se tomando em conta o objeto e a natureza mista (indu-dedutiva) da nossa investigação. Assim, com a pesquisa qualitativa pretendemos, por um lado recolher, descrever e interpretar, com profundidade, opiniões sobre como o processo de supervisão pedagógica, sendo meio de promoção da qualidade de ensino e do desenvolvimento profissional e pessoal do professor em exercício tem sido conduzido, explorando deste modo aquilo que é a sensibilidade dos professores perante a ação supervisiva e, por outro, a dos supervisores em relação à sua própria atuação, esperando conseguir respostas contundentes à problemática em estudo e ao mesmo tempo que os resultados possam contribuir para uma reflexão sobre esta temática e constituir material base para futuras investigações. Outrossim, a metodologia quantitativa se nos apresenta necessária para a nossa investigação na medida em que nos vai auxiliar na quantificação dos dados, factos ou opiniões recolhidos.

3.1 Amostra e sua caracterização

Designa-se amostra a um subconjunto retirado da população, que se supõe ser representativo de todas as características da mesma, sobre o qual será feito o estudo, com o objetivo de serem tiradas conclusões válidas sobre a população, esta, sendo grande, pode causar algumas dificuldades na realização do estudo. Segundo Marconi e Lakatos (2003), “a amostra é definida como uma parcela conveniente selecionada do universo também designada por população” (p. 163). Assim, a nossa investigação desenvolveu-se no contexto de duas Escolas Secundárias, ambas circunscritas no mesmo Município da Cidade de Chókwè.

A nossa escolha recaiu a estas duas escolas devido à sua proximidade entre elas e a localização da residência da pesquisadora que se situa entre estas escolas, facilitando deste modo a sua mobilidade tanto para o SDEJT como para as duas escolas por um lado. A pesquisadora, a sua qualidade de Professora na ESSECK e de Professora de Apoio Pedagógico Provincial fez com que frequentasse a outra escola em cumprimento das obrigações como supervisora da disciplina de Francês Língua Estrangeira (FLE), facto que originou boas relações interpessoais com o pessoal docente e não docente daquela escola. As relações saudáveis com as duas escolas influenciaram não só a escolha da amostra como também contribuíram para o sucesso da administração do nosso instrumento de recolha de dados por outro lado. Portanto, a principal finalidade do nosso estudo é compreender a forma como o processo de supervisão pedagógica tem sido conduzido nestas duas escolas. Igualmente o estudo envolve supervisores adstritos no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Chókwè (SDEJT), dos quais pretendemos compreender até que ponto sua intervenção nestas duas escolas está a contribuir para a melhoria da qualidade do desempenho do professor em exercício com vista a promover a melhoria da qualidade do ensino.

Para efeitos de seleção da nossa amostra recorreremos à amostragem, ou seja, ao procedimento a partir do qual um grupo de pessoas ou um subgrupo de uma população torna-se elegível cuja finalidade é a aquisição de dados relacionados com determinado fenómeno desde que a população inteira esteja representada. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008) “é importante recolher uma imagem globalmente conforme à que seria obtida interrogando o conjunto da

população” (p. 159). Por conseguinte, optámos por uma amostragem aleatória simples, obedecendo ao seguinte procedimento em cada escola, depois da autorização da realização da investigação e, o mesmo critério foi usado no SDEJT: Em primeiro lugar pedimos à direção de cada escola que nos colocasse à disposição vinte professores pois, nossa intenção era garantir uma amostra de 10% dos convocados que pudesse corresponder ao número de informantes previamente determinado para o nosso estudo em cada uma das escolas. No prosseguimento desta fase:

- Convocámos 20 (vinte) professores para uma sala indicada pela direção da escola,
- Explicámos os procedimentos da seleção aos intervenientes,
- Atribuímos a numeração de 1-20,
- Distribuímos papelinhos onde cada um escreveu o seu número,
- Cada interveniente dobrou o seu papelinho e depositou numa caixinha disposta sobre uma secretária,
- A pesquisadora agitou a caixinha para baralhar os papelinhos e de seguida, de olhos fechados, retirou 10 papelinhos e, finalmente, procedeu à abertura dos mesmos para apresentar os elementos que constituem a nossa amostra.

Assim, a realidade empírica da pesquisa levada a cabo é constituída pelo corpo docente das duas escolas num total de 20 (vinte) professores, sendo dez em cada escola e 5 (cinco) Técnicos afetos ao SDEJT instituição que tutela todas as escolas deste distrito. Portanto, aos escolhidos, coube a responsabilidade de receber e aceitar o nosso pedido de colaboração no sentido de responder com sinceridade a todas as questões contidas no questionário.

3.1.1 Caracterização da Escola Secundária de Chókwè (ESSECK)

A nossa investigação abrange a Escola Secundária de Chókwè (ESSECK), na qual lecionam 86 (oitenta e seis) docentes a 1.570 (mil quinhentos e setenta) discentes. A escola é localizada no centro do Concelho Municipal da Cidade de Chókwè mais concretamente no primeiro bairro desta urbe. Trata-se de uma unidade escolar fundada em 1964 e que outrora era denominada Colégio Liceu Carmelo de Santa Teresinha do Menino Jesus – Vila Trigo de Moraes e esteve sob jurisdição das Irmãs Carmelitas da Igreja Católica, isto é, durante o

período colonial. Foi a 24 de Julho de 1974 em que a escola passou para a tutela do governo moçambicano através do sistema das nacionalizações. Foi neste período em que recebeu a atual designação. Já na tutela do Ministério de Educação de Moçambique, a escola passou a lecionar da quinta a sexta classes e, progressivamente foi melhorando as suas infraestruturas, aumentando não apenas o número de salas de aula como também os níveis de ensino. Atualmente leciona da oitava à décima segunda classes.

A sua estrutura física é composta por vinte e três salas todas lotadas, uma biblioteca desprovida de espaço favorável para leituras, uma sala de informática com um exíguo número de computadores e sem climatização, um ginásio desprovido de balneários e de outras condições que possam favorecer o desenvolvimento das várias modalidades desportivas (basquetebol, voleibol, andebol, futebol de salão, etc.), um Gabinete do Diretor da Escola com sala de banho externo, dois Gabinetes para o funcionamento dos Diretores Adjuntos Pedagógico do 1º e 2º Ciclos sem condições para atender à demanda da instituição e sem salas de banho privativos, um Gabinete dos serviços administrativos desprovido de condições para o seu melhor e normal funcionamento (ar condicionado, computadores, geleira, sala de banho, cadeiras de rodas, etc.), uma sala comum para todos os professores, igualmente, não oferece comodidade, criando deste modo preguiça nos professores de frequentá-la para conversas informais e de planificação colaborativa e investigação científica. No interior do seu recinto apresenta um campo de futebol sem relva adequada e sem vedação. A escola não possui sala de jogos, banco de socorros, sala para atendimento dos pais/encarregados de educação, sala para aconselhamento psicológico dos jovens, cozinha e refeitório.

Porém, a terra fértil que caracteriza o Distrito de Chókwè favorece a prática, nas escolas, da disciplina de Agropecuária, inculcando nos jovens o gosto pela agricultura e criação de animais de pequena espécie e prepará-los para o seu ingresso nos Instituto Médio Agrário e Superior Politécnico existentes no distrito, abarcando componentes práticas do “saber fazer” que possam dotar os jovens de competências importantes para enfrentar os desafios se lhes esperam na vida, inculcando neles o espírito empreendedor tal como se pode constatar, o Ministério de Educação (MINED), orienta as escolas, através do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) para a criação de condições aos estudantes para aquisição de:

Competências práticas que lhes possam ser úteis para a vida laboral, o desenvolvimento de uma profissão ou ofício e para o auto-emprego” [...] A profissionalização pode ser feita de dois modos: incluindo-se, no ensino geral, disciplinas específicas, tais como “Agro-Pecuária, Noções de Empreendedorismo, Turismo, Informática e Psicopedagogia [...].

(MINED, 2007, pp. 22-29)

3.1.2 Caraterização da Escola Secundária de Ngungunhane (ESSNG)

Embora situada no mesmo Município com a ESSECK, a Escola Secundária de Ngungunhane localiza-se na periferia da zona urbana, exatamente no quarto bairro da Cidade de Chókwè, há sensivelmente 10 km da ESSECK. Trata-se de uma escola nova que iniciou as suas atividades no ano de 2009. A sua estrutura física é composta por 9 (nove) salas de aula superlotadas à semelhança da outra, dois pequenos Gabinetes para o Diretor da Escola e os Diretores Adjunto-Pedagógicos, respetivamente, cujas condições de funcionamento não são das melhores. A escola possui 9 (nove) salas de aula nas quais alberga 2.254 alunos distribuídos em três turnos. A mesma leciona da oitava à décima classes, porém, seis turmas estão anexas à uma escola vizinha.

À semelhança de muitas escolas da província, esta também não possui campos adequados para o desenvolvimento de muitas atividades desportivas, laboratório, biblioteca, sala de jogos e lugar apropriado para atendimento aos pais e ou encarregado de educação. Contudo, os alunos dedicam-se à agropecuária aproveitando enormes espaços que ainda restam no seu pátio.

3.1.3 Caraterização do SDEJT de Chókwè

O Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Chókwè localiza-se no Primeiro Bairro da Cidade de Chókwè à escassos metros da Escola Secundária de Chókwè. Trabalham nesta instituição quarenta e sete técnicos nos diversos setores que compõem esta unidade, sendo vinte do sexo feminino e vinte e sete do sexo masculino.

Com efeito e conforme fizemos menção anteriormente, para a concretização do nosso estudo recolhemos dados através de inquérito por questionário, a partir do qual procedemos ao cruzamento de dados dos três intervenientes: Professores da Escola Secundária de Chókwè,

Professores da Escola Secundária de Ngungunhane ambas situadas na Cidade de Chókwè e Supervisores afetos no respetivo SDEJT.

3.2 Instrumentos de recolha de dados

Uma investigação é tida como um processo de construção do conhecimento cuja finalidade é gerar novos conhecimentos. Partindo deste pressuposto, podemos aferir que é basicamente um processo de aprendizagem tanto para o investigador quanto para a sociedade na qual a investigação se desenvolve, daí que se refere que no fim de uma investigação em ciências sociais aprende-se:

A compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto de situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, [...], ou ainda a compreender com maior nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações.

(Quivy & Campenhoudt, 2008, p.20)

De qualquer forma, o questionário é um instrumento de recolha de dados muito útil, sempre que bem construído, porém "É muito fácil elaborar um questionário mas não é fácil elaborar um bom questionário, afirmam (Hill e Hill, 2000: 83). No entanto, para tornar viável uma investigação é imperioso selecionar-se os instrumentos, os procedimentos da recolha da informação, condições necessárias para que a metodologia de pesquisa possa concretizar-se e a natureza da informação processada permita desencadear um estudo, uma classificação e interpretação dos dados. Para o efeito, optámos pelo inquérito por questionário como instrumento que nos possa ajudar a obter dados relevantes sobre o decurso do processo de supervisão, embora reconheçamos as dificuldades que a sua elaboração acarreta. No entanto, Tuckman (2000), considera que questionário "(...) são processos para adquirir dados acerca das pessoas sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento" (p. 308). Paralelamente a estes pensamentos, Ferreira (2005) refere que "toda a ação de pesquisa traduz-se no ato de perguntar cuja finalidade é encontrar resposta" (p. 165). Partindo deste pressuposto, estamos certos que o inquérito por questionário pelo qual optámos se identifica melhor com as ideias acima expostas, pois, o objetivo do nosso instrumento neste estudo é colocar perguntas que possam nos trazer respostas que satisfaçam as inquietações à

volta do processo da supervisão pedagógica e da qualidade do ensino nas escolas moçambicanas.

A nossa opção por este instrumento deve-se à sua clareza na colocação das perguntas e pela sua abrangência visto que é possível questionar um elevado número de pessoas num espaço de tempo relativamente mais curto, pela facilidade de seu manuseamento, podendo ser entregue aos inquiridos diretamente, pelo correio postal, pelo correio eletrónico, podendo mandar alguém para proceder à entrega e recolha. Outrossim, a garantia da confidencialidade julgamos que seja um outro elemento vantajoso que facilita a obtenção das informações requeridas e, até certo ponto, não expõe os inquiridos à influência das opiniões do pesquisador já que nem sempre se mantêm em contacto.

Todavia, Marconi & Lakatos (2003), igualmente, Quivy & Campenhoudt (2008) lembram-nos que o inquérito por questionário apresenta por seu turno algumas limitações tais como:

- Excluir os que não sabem ler nem escrever; porém, não é o nosso caso visto que o nosso questionário é direccionado aos professores e aos supervisores pedagógicos;
- É rico em subjetividade, ou seja, os itens podem variar de significado do inquirido ao outro;
- Provoca preguiça no seu preenchimento se o questionário for longo, podendo ser devolvido com muitas questões em branco ou com resposta que nada tem a ver com as questões colocadas;
- Quando um informante não entende algum *item* ou regras de preenchimento nem sempre é possível encontrar o pesquisador para esclarecer as dúvidas;
- Deixa o pesquisador na dúvida, não sabendo se todos os informantes irão corresponder às suas expectativas;
- Maior risco de desaparecimento dos questionários, etc.

No entanto, Tuckman (2005), encoraja-nos ao afirmar que: “A investigação por inquéritos tem um valor inegável como processo de recolha de dados [...] quando construídos adequadamente e se aplicam no quadro de uma investigação [...] podem ser utilizados como instrumentos de grande vantagem” (p. 16).

3.2.1 Construção do questionário

Para o desenvolvimento do nosso estudo organizámos a bibliografia referente ao tema em pesquisa. Portanto, a elaboração do nosso instrumento de recolha de dados é resultado da revisão bibliográfica que efetuámos em torno das matérias referentes aos diversos instrumentos de recolha de dados em sede da Unidade Curricular de Investigação em Educação e de outras leituras complementares, portanto, com base em conceitos teóricos e na nossa experiência profissional, como investigadora e mestranda, reunimos conhecimentos suficientes para organizarmos ideias e elaborámos a primeira versão dos dois inquéritos por questionário, sendo um para os professores das duas escolas secundárias composto por vinte questões maioritariamente fechadas e outro para os supervisores pedagógicos afetos no SDEJT de Chókwè composto por vinte e quatro perguntas, caracterizado também por perguntas fechadas na sua maioria (Anexos 1 e 2). Esta versão foi submetida à Orientadora para apreciação, correção e orientação convenientes. Para o efeito, a Orientadora analisou cuidadosamente o nosso questionário, sugeriu acréscimos de algumas perguntas fechadas e transformação de outras de modo a torná-las abertas. Igualmente propôs acréscimo, no fim de cada questionário, de uma pergunta aberta e colocou vários pedidos de esclarecimentos atinentes às razões que ditaram a inserção de algumas questões, cujas respostas aparecem a vermelho (anexos 3 e 4).

Esclarecidas as questões, concordado o acréscimo da última pergunta aberta e reenviados os questionários, a Orientadora considerou pertinentes as explicações, tendo-nos instruído no sentido de passá-los à versão final (anexos 5 e 6). Em face desta orientação, harmonizámos o nosso instrumento de recolha de dados. Por conseguinte, a versão final resultou em vinte perguntas para os professores em exercício nas duas escolas e dezassete questões para os supervisores, com a seguinte composição:

3.2.2 Questionário para os professores em exercício

O questionário para os professores em exercício é composto por três partes, a saber:

- Parte I – Caracterização: Esta parte é constituída por sete *itens*;
- Parte II – Prática de supervisão pedagógica: Composta por seis perguntas abertas e dez perguntas fechadas;
- Parte III – Supervisão pedagógica e melhoria da qualidade de ensino: Corporizada por quatro questões abertas.

3.2.3 Questionário para os supervisores pedagógicos

O questionário destinado aos supervisores pedagógicos, à semelhança do anterior, é composto por três partes:

- Parte I: Caracterização: composta por cinco *itens*;
- Parte II: Prática de supervisão pedagógica: constituída por oito questões fechadas e oito abertas;
- Parte III: Supervisão pedagógica e promoção da qualidade de ensino: composta por duas questões abertas.

Após sua reformulação, os questionários foram de novo remetidos à Orientadora para subsequente remissão às duas professoras do mestrado, especialistas da área de supervisão, para análise e validação do conteúdo. Em consequência da sua análise e sugestões, passamos à fase de pré-teste tal como recomendam Marconi & Lakatos (2003). Esta averiguação consistiu em testar o nosso instrumento de recolha de dados sobre uma pequena parte da população da amostra antes que o questionário seja definitivamente aplicado a todos os intervenientes. Esta ação, de acordo com os mesmos autores, visa corrigir questões ambíguas pois, ao realizá-lo interessava-nos garantir a obtenção de resultados isentos de erros. Assim, aplicámos dois questionários a dois supervisores pedagógicos e a três professores nas duas escolas, neste caso, tanto os supervisores como os professores testados não fazem parte da nossa amostra.

Visto que os resultados do pré-teste foram positivos, observámos os seguintes procedimentos:

- Apresentámo-nos nas duas escolas e no SDEJT de Chókwè;
- Formulámos oralmente o pedido de autorização para proceder à investigação;
- Conversámos com delicadeza para captar o interesse dos nossos informantes;
- Explicámos o objetivo da nossa pesquisa e os benefícios que o estudo traz tanto para o setor de educação como para o desenvolvimento profissional e pessoal dos intervenientes;
- Garantimos a confidencialidade dos nossos inquiridos e
- Agradecemos pela recetividade e cortesia.

3.3 Análise e tratamento de dados

Os resultados de uma investigação têm de ser registados, analisados e interpretados e, por isso, é necessário proceder à sua codificação. Uma vez preenchidos os questionários procede-se a uma fase de codificação para permitir o tratamento dos dados. Para o efeito, o nosso questionário apresenta a seguinte codificação: supervisores pedagógicos "SPV"; Professores em exercício (PE); Professores em exercício na Escola Secundária de Chókwè "PEC"; Professores em exercício na Escola Secundária de Ngungunhane "PEN".

Para a caracterização global dos informantes acresce-se-lhes uma outra codificação (vogais, codificação numérica e alfabética), respetivamente, como se pode ver no Quadro 3.1 seguinte:

Quadro 3.1- Codificação dos participantes

Supervisores Pedagógicos: SPV		Professores em Exercício na Escola Secundária de Chókwè: PEC				Professores em Exercício na Escola Secundária de Ngungunhane: PEN			
Nº. Ordem/cód.		Nº Ordem/cód.				Nº Ordem/cód.			
1	SPVa	1	PEC1	6	PEC6	1	PENA	6	PENF
2	SPVe	2	PEC2	7	PEC7	2	PENB	7	PENG
3	SPVi	3	PEC3	8	PEC8	3	PENC	8	PENH
4	SPVo	4	PEC4	9	PEC9	4	PEND	9	PENI
5	SPVu	5	PEC5	10	PEC10	5	PENE	10	PENJ

Pode-se constatar através do Quadro 3.1 acima que a codificação dos supervisores é “SPV” e é acrescida de cinco vogais, enquanto isso, os Professores em exercício na Escola Secundária de

Chókwè é “PEC” e os Professores em exercício na Escola Secundária de Ngungunhane é “PEN” e acresce-se-lhes a codificação numérica de 1-10 e da alfabética em maiúscula de A-J respetivamente.

No prosseguimento da codificação, apresentamos o Quadro 3.2 referente a perguntas fechadas e abertas que compõem o nosso questionário direcionado aos supervisores pedagógicos:

Quadro 3.2- Codificação das perguntas referentes aos SPV

TIPO DE PERGUNTAS			
Perguntas Fechadas (PF)		Perguntas Abertas (PA)	
N/ordem das perguntas		N/ordem das perguntas	
1	PF 1	3	PA3
2	PF2	5	PA5
4	PF4	8	PA8
6	PF6	9	PA9
7	PF7	11	PA11
10	PF10	13	PA13
12	PF12	14	PA14
		15	PA15

Como se pode depreender no Quadro 3.2 acima, as perguntas fechadas são representadas pelo código "PF" e as perguntas abertas pelo "PA". Portanto, as perguntas estão codificadas de acordo com a ordem numérica da sua disposição no questionário, daí que PF1, não só representa a primeira pergunta fechada do nosso questionário como também se encontra na posição 1 deste instrumento; a PF12 por exemplo, significa que no questionário, ela se posiciona no décimo segundo lugar. O mesmo acontece com as perguntas abertas nas quais, por exemplo, PA3 significa pergunta aberta e o número 3 representa a posição da questão no questionário e assim acontece com todas as outras perguntas codificadas e representadas na Quadro 3.2 acima exposta.

Para completar a codificação, a seguir apresentamos o Quadro 3.3 atinente a perguntas referentes aos professores em exercício.

Quadro 3.3 - Codificação das perguntas referentes aos PE

TIPO DE PERGUNTAS			
Perguntas Fechadas (PF)		Perguntas Abertas (PA)	
N/ordem das perguntas		N/ordem das perguntas	
1	PF i	4	PAa
2	PFii	9	PAb
3	PFiii	11	PAc
5	PFiv	12	PAd
6	PFv	14	PAe
7	PFvi	16	PAf
8	PFvii	17	PAg
10	PFviii	18	PAh
13	PFix	20	PAi
15	PFx		
19	PFxi		

Através do Quadro 3.3 acima podemos constatar que as perguntas fechadas são representadas pelo código “PF” ao qual se lhe acresce a numeração romana por ordem crescente. Paralelamente, as perguntas abertas têm o código “PA” ao qual se junta uma codificação alfabética em minúscula.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2008) “os métodos de análise dos dados dependem de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo” (p.111). Portanto, como o questionário inclui perguntas fechadas, o tratamento baseia-se na quantificação das respostas e análise por meio de uma análise estatística descritiva, através do cálculo de frequências simples e relativas.

As questões abertas foram tratadas com recurso a análise de conteúdo que consiste em leituras de várias obras, artigos e revistas, dissertações e teses indo ao encontro dos autores acima ao referir que: “A análise de conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, atas de reuniões e relatórios de entrevistas pouco diretivos” (p. 113). Os resultados são apresentados sob a forma de quadros e de gráficos para facilitar a apresentação e compreensão dos dados

obtidos pois, “apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações “ (*ibidem, idem.*).

Capítulo IV

Apresentação e Discussão dos Resultados

Capítulo IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4 Apresentação e Discussão dos Resultados (SPV e PE)

Entendemos por dados [...] “as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorandos escritos pelos sujeitos, etc.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.232). Com efeito, no caso do nosso estudo, os materiais descritivos recolhidos referem-se ao nosso inquérito por questionário que levámos acabo, aliás, proceder à análise de dados obtidos no decurso de uma investigação reconhece-se tratar de uma tarefa complexa ao avaliarmos os passos pelos quais a mesma deve observar. Paralelamente a isso, Castro (2013), citando (Bogdan e Biklen, 1994), descreve de forma clara o que significa analisar os dados:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

(Bogdan e Biklen, 1996 *apud*. Castro, 2013, p.106)

Portanto, no prosseguimento da nossa investigação procedemos neste capítulo à apresentação e análise de dados, procurando transparecer a nossa reflexão sobre o culminar do estudo empírico, como forma de mostrar os resultados obtidos através da aplicação do nosso instrumento de recolha de dados que é o inquérito por questionário do tipo misto, administrado a vinte e cinco informantes, constituídos por vinte professores em exercício nas duas escolas secundárias e por cinco técnicos afetos à supervisão pedagógica no SDEJT de Chókwe.

Obtidas as informações, os passos subsequentes cingem-se na apresentação e caracterização das mesmas, representá-las em quadros, tabelas, figuras e gráficos bem como a sua interpretação. Nesta ocasião e numa primeira etapa, vamos apreciar as informações prestadas pelos cinco supervisores pedagógicos com os quais pretendemos obter suas percepções em relação à sua prática supervisiva e, de seguida analisaremos os dados fornecidos pelos professores das duas escolas secundárias já referidas neste estudo, colhendo suas percepções em relação ao processo de supervisão nas suas escolas.

Lembre-mo-nos que o Quadro 3.1 do Capítulo III do nosso estudo nos apresenta dados atinentes à codificação geral dos nossos informantes, no qual aos Supervisores pedagógicos lhes coube a codificação de (SPV, SPVa, SPVe, SPVi, SPVu e SPVo).

Portanto, a primeira parte do nosso instrumento de recolha de dados tem como objetivo recolher informação para caracterizar os nossos inquiridos (supervisores pedagógicos e professores das Escolas Secundárias de Chókwè e de Ngungunhane).

4.1 Caraterização dos Supervisores Pedagógicos (SPV)

Como já nos referimos no Capítulo III o nosso inquérito por questionário é composto, na primeira parte relativa à caraterização pessoal e profissional dos supervisores, por cinco *itens* a saber:

- (i) Género;
- (ii) Idade;
- (iii) Experiência profissional;
- (iv) Formação especializada;
- (v) Formação contínua.

Destes *itens*, quatro (i.; iii.; iv. e v.) exigiam a colocação do "X" no espaço em branco, apontando a resposta que melhor corresponder ao seu perfil, por fim o *item* (ii), bastava apenas colocar no espaço reservado para o efeito a respetiva idade.

i. Género

Foram inquiridos a nível do SDEJT de Chókwè cinco supervisores pedagógicos. A Tabela 4.1 que se segue nos dá conta que supervisores do género feminino superam os do género masculino.

Tabela 4.1- Caraterização dos informantes por género

Género	Frequência (f)
Masculino	2
Feminino	3
Total/amostra	5

ii. Idade

Em relação às idades dos nossos informantes, verifica-se uma variação entre 34 a 50 anos. Vejamos o que a Tabela 4.2 seguinte nos oferece:

Tabela 4.2 - Caraterização dos informantes por idade

[idade]	Frequência (f)
[34- 38]	3
[40 -50]	2

A partir dos dados acima disponíveis é fácil notar que a maior parte dos nossos inquiridos são mais jovens, ou seja, os mais jovens se situam no intervalo de 34 a 38 anos e, apenas dois estão no intervalo de 40 a 50 anos.

iii. Experiência de serviço dos informantes

Visto que a experiência profissional ou tempo de serviço dos “SPV” constitui uma variável importante para o nosso estudo e que consta do nosso instrumento de recolha de dados, a seguir é-nos fornecida esta informação através da Tabela 4.3

Tabela 4.3 - Experiência de serviço dos informantes

Tempo de serviço (anos)	Frequência (f)
1 - 5	3
5 -10	1
+ 10	1

Dados acima revelam-nos que parte significativa dos nossos inquiridos tem pouco tempo de serviço. De acordo com os mesmos dados, apenas um inquirido refere ter mais de 10 anos de serviço e o outro situa-se entre 5 a 10 anos.

4.1.1 Formação especializada dos informantes

Beneficiou de formação especializada? a. Sim ☐ b. Não ☐

Trata-se de uma questão que se reveste de maior importância para a nossa investigação e que constitui o *item iv*, o qual incide na formação especializada dos supervisores. A seguir passamos a mostrar em tabela o resultado fornecido por esta questão, obtido através desta pergunta fechada cuja resposta exigia a colocação de "X" em "Sim" ou em "Não" conforme a situação de cada informante.

Tabela 4.4 - Caraterização dos informantes (formação especializada)

Formação especializada	Frequência (f)
Sim	0
Não	5

Os dados contidos na Tabela 4.4 acima revelam-nos que a totalidade dos nossos inquiridos não possui formação especializada em supervisão pedagógica.

4.1.2 Formação contínua

Tem beneficiado de formação contínua? a. Sim ☐ b. Não ☐

Esta questão que constitui o último *item* da *Parte I* diz respeito à formação contínua dos nossos informantes, informação igualmente muito pertinente para o nosso estudo. Com efeito, recorreremos à Tabela 4.5 para melhor ilustração dos dados obtidos.

Tabela 4.5 – Caracterização dos informantes (Formação contínua)

Formação contínua	Frequência (f)
Sim	2
Não	3

Através da Tabela 4.5 acima exposta ficamos sabendo que a maior parte dos informantes não se tem beneficiado da formação contínua, ou seja, três supervisores inquiridos assinalaram "Não" como resposta à questão colocada, porém, dois afirmaram ter-se beneficiado da mesma.

4.2 Prática de supervisão pedagógica

A nossa investigação procura compreender a forma como o processo de supervisão pedagógica está sendo desenvolvido nas Escolas Secundarias de Chókwè e de Ngungunhane, ambas no Distrito de Chókwè face ao baixo nível da qualidade de ensino que se assiste nos últimos dez anos. Por conseguinte, nosso estudo tem como foco o supervisor pedagógico como promotor da melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento pessoal e

profissional dos professores, razão pela qual pretendemos, através deste estudo, recolher percepções dos supervisores pedagógicos sobre o que fazem e como o fazem, que dificuldades encaram no seu quotidiano e, por fim, o que pensam no sentido de resgatar a qualidade do ensino ora questionada. Para tal, primeiro agrupámos as perguntas que compõem esta segunda parte de acordo com a sua tipologia (fechadas e abertas). Em último lugar procedemos à sua codificação.

Como já referido no capítulo III, na segunda parte do nosso instrumento de recolha de informação, temos quinze perguntas mistas, sendo sete questões fechadas e oito abertas. De salientar que as questões abertas presentes nesta Parte II do questionário exigem, em princípio, resposta fechada mas que devem ser complementada por respostas abertas para aprofundamento ou justificação das suas respostas.

4.2.1 Procedimentos nas visitas às escolas

Com a primeira pergunta fechada (PF) do nosso questionário pretende-se saber do nosso informante se realiza ou não a sua atividade na qualidade de supervisor pedagógico, bastando para o efeito colocar "X" no respetivo espaço em branco numa das três opções expostas, como podemos ver de seguida:

PF1– *Tem realizado supervisão pedagógica?* a. Sim ☐ b. Por vezes ☐ c. Não ☐

Todos os nossos informantes responderam à esta questão. No entanto, a maioria (SPa, SPe, SPi e SPo) afirmou categoricamente estar a realizar a supervisão pedagógica assinalando na opção "Sim". Entretanto, o último informante (SPu) refere que *por vezes* realiza esta atividade.

PF2 - *Quantas vezes por ano visita uma escola?*

a. Uma vez ☐ b. Duas vezes ☐ c. Mais de duas vezes ☐

Para esta questão coube duas respostas distintas sendo que a maioria dos informantes respondeu que visita uma escola mais de duas vezes (SPa, SPi e Spu) o correspondente a três inquiridos. Para a mesma questão, dois (SPe e SPo) referem que o fazem duas vezes por ano.

PF4– O supervisor dá aviso prévio sobre a supervisão?

a. Sim ☐ *b. Por vezes* ☐ *c. Não* ☐

Ao colocarmos esta questão no nosso questionário, pretendíamos saber se os nossos informantes avisam ou surpreendem os professores. No que se refere a esta questão, quatro informantes (SPe, SPi, SPo, SPu) disseram avisar previamente os professores sobre a sua visita, enquanto um (SPa) disse que por vezes dá aviso prévio aos professores quando deseja visitá-los.

PF6 - *O supervisor explica ao professor o(s) objetivo(s) da supervisão antes da observação?*

a. Sim ☐ *b. Por vezes* ☐ *c. Não* ☐

Pretendemos com esta pergunta saber junto dos nossos informantes se observam este passo do processo da supervisão. Dos nossos informantes, três (SPe, SPi, SPo,) referem que não explicam os objetivos da sua visita antes da observação e, dois (SPa e SPu) dizem que por vezes optam por explicar.

PF7- *Após a observação o supervisor dá espaço de análise conjunta da aula?*

a. Sim ☐ *b. Por vezes* ☐ *c. Não* ☐

Com esta pergunta, mais uma vez nossa intenção é saber se os nossos informantes conhecem e respeitam esta que é uma das fases do ciclo da supervisão, igualmente de extrema importância para o alcance da melhoria da qualidade de ensino, ao que três dos inquiridos (SPa, SPe, SPu) marcaram "X" na primeira opção, fazendo saber que após a observação arranjam espaço para análise conjunta da aula e dois (SPi e SPo) dizem que *por vezes* dão espaço para análise conjunta da aula após a observação.

PF12 - *Em relação ao resultado que tem sido obtido com a análise das aulas, como o classifica? Positivo* ☐ *b. Muito positivo* ☐ *c. Fraco* ☐ *d. Insuficiente* ☐

Pretendíamos, com esta questão, avaliarmos o resultado do encontro pós-observação. Quanto a isso, a totalidade dos inquiridos respondeu que o fruto da análise da aula é positivo.

4.2.2 Processo de supervisão pedagógica: Objetivos e estratégias da melhoria da qualidade do ensino

Como já fizemos referência no Capítulo III, a Parte II do nosso questionário contém oito perguntas abertas (PA) com a finalidade de aprofundar mais o percurso do processo da supervisão pedagógica, razão pela qual a seguir passamos a apresentar e a analisar as respectivas perguntas:

PA3 - *Com que objetivo realiza a supervisão?*

- a. *Controlar a assiduidade dos alunos/professores* ☐
- b. *Verificar o grau do (in)cumprimento dos programas de ensino* ☐
- c. *Apoiar/orientar os professores nas suas atividades* ☐
- d. *Outros (indique quais)* _____

Pretende-se com esta pergunta saber dos nossos informantes qual é o objetivo que os leva a praticar a supervisão. Das informações recolhidas em torno da mesma, a totalidade dos inquiridos (SPa, SPe, SPi, SPo e SPu) assinalou na opção "c" segundo a qual realizam a supervisão com o objetivo de “Apoiar/orientar os professores nas suas atividades”. De entre os cinco inquiridos, o (SPu) assinalou mais três opções e acrescentou o quarto objetivo que exige a indicação livre: “Verificar os planos mensais, os quinzenais e os diários e o preenchimento dos livros de sumários” Depreende-se a partir destas respostas que os nossos informantes reconhecem que “o objetivo da supervisão é o alcance do desenvolvimento profissional do professor e que se circunscreve no âmbito da orientação da ação profissional” (Alarcão e Tavares, 2003, p.16)

PA5 - *Quem dá informação ao professor sobre a sua presença na escola?*

- a. *A Direção Pedagógica* ☐
- b. *O Diretor da escola* ☐
- c. *O supervisor* ☐
- d. *Outro (indique quem)* _____

Do total dos nossos informantes, dois (SPi e SPu) apontam a Direção Pedagógica como sendo responsável pela transmissão da informação aos professores da presença do supervisor na escola. Dois (SPe e SPo) dizem que é o Diretor da escola que se encarrega em informá-los,

enquanto um (SPa) assinalou na opção "c", ou seja, o próprio supervisor é quem se predispõe a comunicar a sua presença ao professor a ser observado.

PA8- *Em caso afirmativo, em que lugar decorre a análise da aula?*

a. Sala de aula ☐ b. Gabinete Pedagógico ☐ c. Gabinete do Diretor da Escola ☐

d. Outro (indique qual) _____

Para a questão em análise, os nossos informantes, três (SPi, SPo e SPu) elegeram a opção "a", isto é, a sala de aula como lugar apropriado para análise da aula, dois (SPa e SPE) apontaram o Gabinete Pedagógico como lugar certo para o momento pós-observação.

PA9 - *A conversa decorre entre:*

a. Supervisor/Professor ☐

b. Supervisor/Prof/Pedagógico ☐

c. Supervisor/Prof/Direção da Escola ☐

d. Outros (indique quais) _____

Da análise feita em torno das respostas referentes à esta questão, constata-se que a totalidade dos nossos informantes afirma que a conversa para análise das questões levantadas à volta de uma observação em contexto da supervisão decorre entre o supervisor e o professor. Contudo, temos assistido a situações em que os supervisores colocam os observados numa espécie de *banco dos réus* nos Gabinetes dos Diretores das escolas, no lugar da análise da aula. Depois entregam o relatório aos diretores sobre como decorreu a aula como forma de dar a conhecer as fragilidades dos professores e por vezes, estes passam por piores humilhações.

PA11 - *Os assuntos abordados na conversa incidem sobre*

a. Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na aula ☐

b. Formas de organização da sala de aulas ☐

c. Modos de comunicar com os alunos ☐

- d. *Conteúdos científicos da disciplina* ☐
- e. *Gestão do espaço e do tempo* ☐
- f. *Outro (indique qual)* _____

Desta questão, três dos informantes (SPa, SPe e SPo) elegeram a opção "a", ou seja, referem-se que na pós-observação discutem sobre as estratégias de ensino-aprendizagem privilegiadas na aula. Dois (SPi e SPu) preferem discutir aspetos ligados a conteúdos científicos da disciplina. Destes informantes, um indicou quatro assuntos como aqueles que têm sido objeto de análise e discussão (opções c.; d.; e.) e na opção "f" o informante acrescentou “o material didático usado na leção da aula” como sendo igualmente objeto da discussão.

PA13 - *Considera que o seu trabalho como supervisor corresponde às aspirações e necessidades dos professores?* a. Sim ☐ b. Não ☐. Justifique _____

Esta questão produziu consensos na totalidade dos inquiridos (SPa, SPe, SPi, SPo, SPu) ou seja, todos assinalaram a primeira opção, fazendo uma autoavaliação positiva do seu trabalho, ao que fundamentaram a sua resposta nos seguintes moldes, as quais passamos a representá-las no Quadro 4.1.

Quadro 4.1– Justificação - Supervisores versus aspirações dos professores

Cod.	Justificações
SPa	<i>Porque a supervisão tem objetivo de melhorar a prática pedagógica do professor.</i>
SPe	<i>Pois este trabalho é considerado útil pelos professores na melhoria do ensino e aprendizagem.</i>
SPi	<i>De referir que o professor demonstra interesse e participa ativamente no seu trabalho.</i>
SPo	-
SPo	<i>Porque tem havido troca de experiência, não só, permite também fazer observações críticas no que tange ao desenvolvimento dos conteúdos e os objetivos a serem alcançados</i>

A partir do Quadro 4.1, podemos constatar, por um lado, que um inquirido (SPo) preferiu não apresentar a sua justificação, parecendo que não sabe se os professores encontram ou não o

que deles esperam. Por outro lado, quatro dos nossos informantes (SPa, SPe, SPi e SPu) apresentam as razões que os levam a afirmar que o seu trabalho como supervisor corresponde às aspirações e necessidades dos professores. Entretanto, estas justificações não nos parecem assim tão claras pelas seguintes razões:

- Não nos explicam até que ponto o professor está ou não satisfeito;
- Que indicadores traduzem esta satisfação?
- Será que os objetivos da supervisão têm estreita relação com a satisfação dos professores face ao desempenho dos supervisores?
- Os professores, ao considerarem o trabalho do supervisor útil na melhoria do ensino e aprendizagem significa que isso influencia ou melhora o seu desempenho e o ensino?
- O interesse dos professores e sua participação ativa, que reflexos isso traz para o próprio professor, para o aluno e para a escola?

PA14 - *Como supervisor sente-se realizado no decurso da sua atividade como supervisor pedagógico? a. Sim ☐ b. Não ☐ Justifique.* _____

Analisadas as respostas da PA14 constatamos que a totalidade dos nossos inquiridos converge na sua escolha da primeira opção afirmando que se sentem realizados ao longo da sua atividade na qualidade de supervisores. Passamos à análise das justificações. Para melhor elucidação, passamos a apresentá-las por meio do Quadro 4.2 que se segue:

Quadro 4.2– Justificação da satisfação dos supervisores

Cod.	Justificações
SPa	<i>Sinto-me realizada quando conseguir motivar, encorajar o professor a continuar a desenvolver com zelo, dar-lhe a dedicação e responsabilidade no seu papel de educador.</i>
SPe	<i>Porque proporciono o contacto direto com o professor, fazendo uma reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e estabelecer bases para uma tomada de decisão fundamentadas sobre o PEA²</i>
SPi	-
SPo	-

SPu	<i>Porque permite/facilita a comunicação no terreno com o professor/aluno. Permite-me avaliar a forma de transmissão ou assimilação da aula por parte do professor/aluno.</i>
------------	---

Podemos depreender, a partir do Quadro 4.2, que três informantes justificam a sua satisfação, colocando em evidência o contacto direto com os professores, a reflexão, a motivação como sendo possíveis graças ao seu trabalho. Em contrapartida, dois informantes não apresentam qualquer justificação que fundamente a sua satisfação.

PA15 - *Que dificuldades tem encarado no decurso da sua atividade como supervisor?*

- a. *Falta de meios circulantes* ☐
- b. *Falta de meios financeiros* ☐
- c. *Falta de formação especializada* ☐
- d. *Outras (indique quais).* _____

Para esta pergunta obtivemos a seguinte informação elucidada através da Tabela 4.6 que se segue.

Tabela 4.6- Dificuldades encaradas pelos supervisores (f)

Opções	Dificuldades	Frequência (f)
a.	<i>Falta de meios circulantes</i>	5
b.	<i>Falta de meios financeiros</i>	2
c.	<i>Falta de formação especializada</i>	2
d.	<i>Outras (indique quais).</i>	0

Ao colocarmos esta questão aos nossos informantes, estávamos convictos que a fraca qualidade de educação que se verifica nos últimos dez anos se deriva das dificuldades que impedem o seu bom desempenho, a nível da formação e dos meios financeiros.

Contrariamente, a totalidade dos inquiridos aponta como principal dificuldade a falta de meios circulantes, dois acrescentam ainda a falta de meios financeiros e outros dois apontam a falta de formação especializada.

Esperávamos que os nossos informantes aproveitassem a opção "d" para elencar tudo que constitui constrangimento para que a supervisão se torne promotora da melhoria da qualidade de ensino como consequência da melhoria do desempenho dos professores, contrariamente, nenhum informante encontrou outros obstáculos no meio do percurso do seu trabalho.

4.3 Supervisão pedagógica e promoção da qualidade de ensino

Com as questões da Parte III do nosso instrumento de recolha de informação pretendíamos obter dados que apontassem algumas estratégias de concorram para a promoção da qualidade de ensino, daí que a seguir passamos a descrevê-las e analisá-las.

- 1. Apesar da atividade de supervisão, a qualidade do ensino tem sido questionada, havendo por isso, necessidade de adotar estratégias para a mudança da atual situação. Das seguintes opções, escolha as 3 mais importantes e ordene-as.*
- a. Melhorar a formação inicial dos professores* ☐
 - b. Apostar-se na formação contínua dos professores* ☐
 - c. Apostar-se na formação dos supervisores* ☐
 - d. Dotar as escolas de materiais didáticos* ☐
 - e. Proceder a alterações curriculares* ☐
 - f. Capacitar mais os recursos humanos* ☐
 - g. Envolver os pais na escola* ☐
 - h. Outras (indique quais).* _____

A qualidade de ensino no Distrito de Chókwè tem vindo a ser questionada nos últimos dez anos devido a baixos índices de aproveitamento escolar, principalmente nas classes com exames, mesmo com a presença e atuação dos supervisores pedagógicos. Portanto, o objetivo desta pergunta é explorar as perspetivas dos nossos informantes, sua capacidade de busca de possíveis soluções para que o distrito saia do descrédito em que se encontra e, em particular as

Escolas Secundárias de Chókwè e de Ngungunhane. Para efeitos de análise, a seguir apresentamos a informação sobre a questão acima exposta por meio da Tabela 4.7:

Tabela 4.7 - Estratégias para a melhoria da qualidade de ensino (f)

Opção	Estratégias	Frequência (f)
a.	<i>Melhorar a formação inicial dos professores</i>	3
b.	<i>Apostar-se na formação contínua dos professores</i>	4
c.	<i>Apostar-se na formação dos supervisores</i>	3
d.	<i>Dotar as escolas de materiais didáticos</i>	3
e.	<i>Proceder a alterações curriculares</i>	0
f.	<i>Outras (indique quais)</i>	0

No que se refere a estratégias para a mudança da atual situação, da Tabela 4.7 constatamos que a opção "b" *Apostar-se na formação contínua dos professores* foi a preferência de quatro informantes, enquanto as opções (a., c. e d.) coube-lhes três, entretanto, nenhum informante acha que proceder à alterações curriculares seja boa estratégia para o ensino conhecer melhorias, ou seja, a opção "e" não foi escolhida por nenhum informante. No que diz respeito à opção "f", à semelhança da anterior, nenhum informante se dignou a indicar outras estratégias as quais, juntadas às propostas no nosso instrumento de recolha de dados, possam dar uma outra dinâmica ao setor e por conseguinte se alcançar bons resultados.

Da Tabela 4.7 melhor percebemos a primazia que se dá à opção "b" a qual aposta na formação contínua dos professores como uma das estratégias privilegiadas. Entretanto, esperávamos que a maior percentagem recaísse à opção "c" - *Apostar-se na formação dos supervisores*. Nossa expectativa era de que na situação em que se encontram os nossos informantes, estes colocassem sua formação especializada em supervisão pedagógica em primeiro lugar para em seguida proporem a melhoria da formação inicial de professores na qual sua presença e ação eficientes são indispensáveis para que esta formação inicial responda aos anseios da nossa sociedade. Outrossim, esperávamos que a opção "b" ocupasse o terceiro lugar nesta nova situação de procura do melhor caminho que nos conduza a um destino feliz.

Referimo-nos anteriormente que o aproveitamento pedagógico nas escolas cujos supervisores constituem amostra da nossa investigação tem sido motivo de insatisfação, tanto dos alunos como dos encarregados de educação e dos dirigentes a todos os níveis. Assim, através da PA17 que consta do nosso instrumento de recolha de dados, buscamos no supervisor a sua capacidade reflexiva, querendo com isso, que seja ele próprio a descrever as suas fragilidades, os sucessos e os desafios para que sua ação supervisora seja realmente promotora da melhoria da qualidade do ensino e do desempenho do professor em exercício. A seguir passamos à sua descrição, análise e interpretação.

PA17. Considera que o seu trabalho é promotor da melhoria da qualidade do desempenho profissional e pessoal do professor em exercício e do ensino em Chókwè?

a. Sim ☐ b. Não ☐.

Justifique a sua afirmação! _____

Obtivemos nesta questão os seguintes resultados: a totalidade dos nossos inquiridos (SPa, SPe, SPi, SPo e SPu) assinalou na primeira opção, ou seja, todos assinalaram no *Sim*, confirmando que *seu trabalho é promotor da melhoria da qualidade do desempenho profissional e pessoal do professor em exercício e do ensino em Chókwè*, entretanto, apenas dois (SPi e SPu) explicaram o porquê desta afirmação.

Para complementar a informação acima, a seguir apresentamos as justificações dos nossos informantes (SPi e SPu). Vejamos o Quadro 4.3 que se segue:

Quadro 4.3– Justificação- Supervisores versus melhoria da qualidade do ensino

Código	Justificação
SPi	<i>Porque sempre que se apoia o docente verifica-se melhorias</i>
SPu	<i>Porque a partir do momento em que o supervisor chega numa escola, observa aspetos positivos ou negativos, também aproveita deixar as recomendações sobre os aspetos a melhorar.</i>

Partindo das informações obtidas, nossos informantes garantem-nos que seu trabalho é promotor da melhoria da qualidade do desempenho profissional e pessoal do professor em exercício e do ensino em Chókwè, entretanto, três não nos fornecem justificação da sua afirmação e os dois que responderam apresentam-nos justificação muito pouco fundamentada, deixando transparecer a ideia de que eles próprios não estão em condições de explicar até que ponto o seu trabalho produz efeitos positivos nos professores.

4.4 Caracterização dos professores em exercício (PE)

Referimo-nos na primeira página deste Capítulo IV que apreciaríamos em primeiro lugar as informações prestadas pelos cinco supervisores pedagógicos com os quais pretendíamos obter suas percepções em relação à sua prática supervisiva. Nesta fase, vamos proceder à descrição e análise das informações inerentes aos professores em exercício nas Escolas Secundárias de Chókwè e Ngungunhane, numa amostra de vinte informantes.

No prosseguimento da análise dos dados anteriormente apresentados no Capítulo III, aponta-se o Quadro 3.1 referente à codificação no qual os Professores em Exercício são representados pelo código *PE*. Para sua distinção por escola, adotamos o código *PEC* para os Professores em exercício na Escola Secundária de Chókwè acrescido da codificação numérica para cada informante e, para os Professores em Exercício na Escola Secundária de Ngungunhane são codificados por *PEN* e acrescido da codificação alfabética aos restantes inquiridos. Assim, passamos à apresentação dos restantes dados.

4.4.1 Caracterização pessoal e profissional dos professores

O nosso inquérito por questionário, como já mencionamos anteriormente, não apenas foi direcionado aos supervisores pedagógicos, mas igualmente administrado a vinte professores em exercício em duas escolas anteriormente mencionadas. Com efeito, o nosso instrumento de recolha de dados contém, nesta primeira parte oito *itens* a saber:

- I. Género;
- II. Idade;
- III. Tempo de serviço;
- IV. Situação profissional;

- V. Situação académica
- VI. Formação em exercício
- VII. Áreas de formação
- VIII. Disciplinas que lecionam

Para a satisfação destes *itens*, bastava colocar "X" nas opções (I; IV; V; VI e VII) e, para completar a informação, além da idade e do tempo de serviço (*itens* I e II) era necessário indicar a(s) disciplina(s) que cada informante leciona. Passamos, a seguir à sua caracterização detalhada.

I. Género;

Foram inquiridos dez professores em exercício em cada uma das escolas. A Tabela 4.8 que se segue melhor ilustra os resultados obtidos.

Tabela 4.8- Caraterização dos informantes por género (PE)

PEC		PEN	
Género	Frequência absoluta (<i>fa</i>)	Género	Frequência absoluta (<i>fa</i>)
Masculino	6	Masculino	8
Feminino	4	Feminino	2
Total (N)	10	Total (N)	10

Da Tabela 4.8 acima notamos que em ambas as escolas o género masculino supera o feminino, isto é, os PEC apresentam-se em número de seis enquanto os PEN apresentam-se em oito inquiridos. Paralelamente, os PEC e os PEN são representados por 4 e 2 informantes do género feminino, respetivamente.

II. Idade

Os nossos informantes apresentam uma variação de idades, de 26 a 44 anos para os PEC e 27 a 35 anos para os PEN. Vejamos o que a Tabela 4.9 seguinte nos oferece:

Tabela 4.9– Caracterização dos professores em exercício (PE) segundo a idade

PEC				PEN			
IDADE				IDADE			
PEC1	44	PEC6	30	PENA	35	PENF	34
PEC2	27	PEC7	33	PENB	32	PENG	29
PEC3	37	PEC8	37	PENC	30	PENH	24
PEC4	35	PEC9	38	PEND	32	PENI	35
PEC5	26	PEC10	30	PENE	27	PENJ	35

Do Tabela 4.9 acima, depreende-se que a maior parte dos nossos informantes (PE) é jovem, com destaque para os PEN que representam a totalidade dos inquiridos jovens, ou seja, a sua idade varia de 27 a 35 anos, enquanto para os PEC, seis dos informantes representam uma população jovem cujas idades são compreendidas entre 26 a 35 anos contra 4 (quatro) de inquiridos mais velhos, isto é, de 36 a 40 anos de idade. Esta informação, de seguida, passamos a ilustrá-la por meio de dois gráficos para melhor caracterização comparativa:

Gráfico 4.1 – Distribuição dos PEC por idade

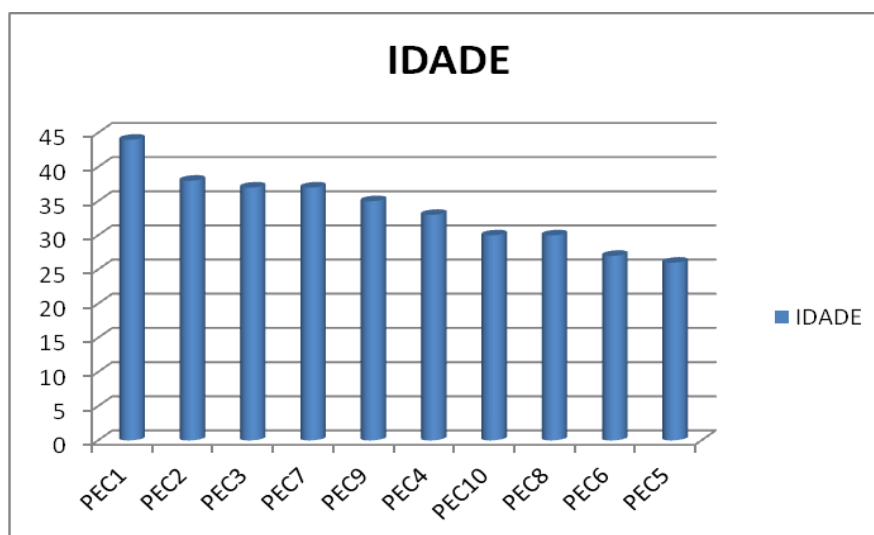
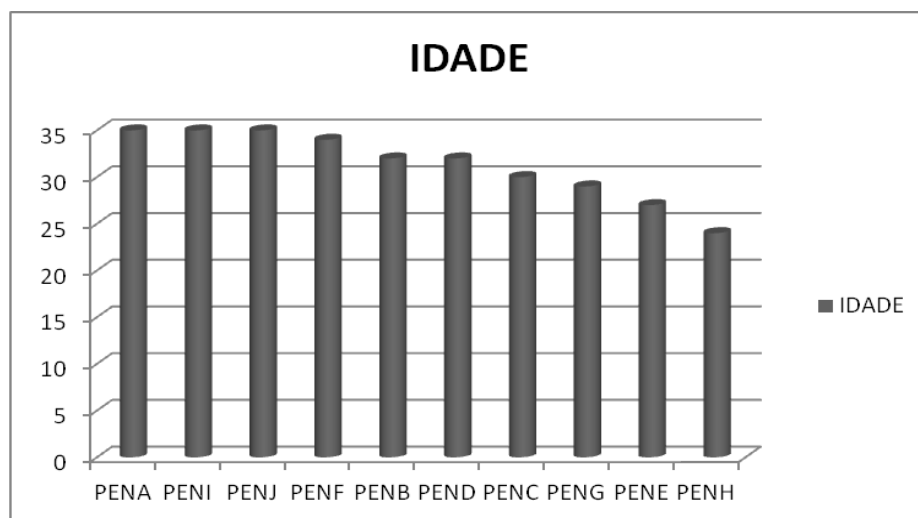


Gráfico 4.2– Distribuição dos PEN por idade



III. Tempo de serviço

Para melhor análise vamos apresentar os dados recolhidos sobre a experiência profissional dos nossos informantes através do Tabela 4.10 que se segue:

Tabela 4.10– Caracterização dos PE segundo o tempo de serviço

Professores em Exercício na Escola Secundária de Chókwè (PEC)				Professores em Exercício na Escola Secundária de Ngungunhane (PEN)			
TEMPO DE SERVIÇO				TEMPO DE SERVIÇO			
PEC1	18	PEC6	17	PENA	12	PENF	13
PEC2	3	PEC7	5	PENB	12	PENG	5
PEC3	15	PEC8	3	PENC	7	PENH	1
PEC4	9	PEC9	13	PEND	8	PENI	6
PEC5	11	PEC11	11	PENE	5	PENJ	12

A Tabela 4.10 acima revela-nos que os PEC apresentam mais tempo de serviço, cuja média é de dez anos e meio, o que quer dizer que têm mais experiência na carreira docente, enquanto os PEN detém menos experiência em relação aos primeiros, pois, sua média é de oito anos.

IV. Situação profissional

Com este *item* pretendemos saber se os nossos informantes (PE) têm nomeação definitiva ou se estão na situação de contratados, sendo estas as duas formas que caracterizam os professores em exercício. Da análise realizada obtivemos a seguinte informação que passamos a descrevê-la através da Tabela 4.11 que se segue:

Tabela 4.11– Situação Profissional dos professores em exercício (PE)

	PEC		PEN	
	Frequência absoluta (<i>fa</i>)	Frequência relativa (<i>fr</i>)	Frequência absoluta (<i>fa</i>)	Frequência relativa (<i>fr</i>)
Quadro	7	70%	9	90%
Contratados	3	30%	1	10%
Total (N)	10	100%	10	100%

Os dados da Tabela 4.11 apontam que da totalidade dos nossos informantes, a maioria é do Quadro da Função Pública, ou seja, os PEC representados por 7 (sete) inquiridos e os PEN por 9 (nove). Em contrapartida, os professores em regime de contrato representam um número muito reduzido, sendo que os PEC e PEN apresentam-se em número de 3 (três) e 1 (um), respetivamente.

V. Situação académica dos professores em exercício (PE)

No prosseguimento do nosso estudo, passamos de seguida à análise da situação académica dos professores em exercício por meio da Tabela 4.12 que se segue:

Tabela 4.12– Situação acadêmica dos professores em exercício (PE)

	PEC	PEN
	Frequência absoluta (<i>fa</i>)	Frequência absoluta (<i>fa</i>)
Com formação psicopedagógica	9	7
Sem formação psicopedagógica	1	3
Total (N)	10	10

Da Tabela 4.12 acima nota-se, à semelhança dos dados da Tabela 4.11, que a maioria dos nossos informantes passou pela formação psicopedagógica, ou seja, os PEC apresentam nove com formação psicopedagógica e apenas um sem a mesma. Para os PEN, sete têm formação enquanto três dos nossos informantes não passaram pela formação psicopedagógica.

Embora tenhamos que reconhecer que dos nossos informantes a maioria tem formação psicopedagógica, continua preocupante o fato de existir nas escolas, professores que ainda não se beneficiaram da mesma.

VI. Formação contínua dos professores em exercício (PE)

A seguir procuramos saber se os nossos informantes se beneficiam ou não da formação contínua. A resposta desta questão obtivemo-la através da Tabela 4.13 que se segue:

Tabela 4.13– Formação contínua dos professores em exercício (PE)

	PEC	PEN
	Frequência absoluta (<i>fa</i>)	Frequência absoluta (<i>fa</i>)
Formação Contínua	2	3
Sem formação Contínua	8	7
Total (N)	10	10

A Tabela 4.13 acima traz-nos informações segundo as quais a maioria dos nossos inquiridos não tem beneficiado da formação contínua, o exemplo disso é que apenas 5 (cinco) do total disseram terem tido este privilégio de passar por alguma formação ao longo da sua carreira profissional, em contrapartida 15 (quinze) afirmam não se ter beneficiado da mesma, ou seja, só 2 (dois) dos PEC e 3 (três) dos PEN usufruíram deste direito, por sua vez, 8 (oito) e 7 (sete) dos PEC e PEN, respetivamente, não tiveram a mesma sorte.

Com relação aos inquiridos que responderam terem beneficiado da formação contínua era-lhes exigida a indicação das respetivas áreas em que a formação se baseou. Assim, a seguir mostramos o resultado obtido na seguinte questão, como se pode depreender, tem relação com a anterior (formação contínua):

*Se respondeu **SIM** na pergunta anterior, assinale as áreas em que teve formação: Supervisão*
☐ *Didática* ☐ *Outras* ☐

A Tabela 4.14 que se segue ilustra os dados obtidos referentes às áreas em que os nossos inquiridos tiveram formação contínua:

Tabela 4.14– Áreas de formação contínua dos PEC e PEN

Áreas	PEC (fa)	PEN (fa)
Supervisão	1	1
Didática	1	3
Outras	0	4

Da Tabela 4.14 podemos constatar que a maioria dos informantes não teve formação nas áreas propostas pela questão embora os PEN apresentem um total de oito dos quais, quatro tiveram formação em outras áreas. Infelizmente, dos dez informantes PEC apenas um teve formação contínua em supervisão e outro em didática.

Para complementar a Parte II do nosso instrumento de recolha de dados, aos informantes era-lhes pedido a indicação das disciplinas que cada um leciona, assim, a seguir apresentamos as disciplinas lecionadas pelos inquiridos nas duas escolas:

Tabela 4.15-Os professores *versus* disciplinas

Disciplinas	PEC (fa)	PEN (fa)	Total (PEC e PEN)
Matemática	1	2	3
Francês	1	0	1
Português	1	3	4
Noções de Empreendedorismo	1	0	1
Química	1	3	4
Inglês	2	0	2
Física	0	1	1
Geografia	2	0	2

Da Tabela 4.15 consta que do total dos informantes (dez em cada escola), quatro lecionam Português e, em igual número, lecionam Química, seguido de Matemática que é lecionada por três informantes, enquanto as disciplinas de Inglês e Geografia são lecionadas por dois professores respetivamente e, finalmente, as de Francês, Noções de Empreendedorismo e Física são dadas por um professor em cada uma das disciplinas.

Terminada a análise de dados referentes a Parte I, de seguida passamos à caracterização e análise de dados respeitante à Parte II.

4.4.2 Prática da Supervisão Pedagógica

Como já tivemos oportunidade de fazer menção anteriormente no Capítulo II, a Parte II do nosso instrumento de recolha de dados é constituída por dezasseis questões das quais seis são abertas e dez fechadas. Para melhor análise, vamos agrupar a informação por escolas na perspetiva que facilite a sua comparação.

Tomando como base que a supervisão é um processo continuado, pretendemos com a primeira pergunta, averiguar a frequência com que ocorre a supervisão nas duas escolas em estudo e, na segunda pergunta, nosso interesse é saber se os informantes tiveram o privilégio de serem

assistidos pelos supervisores pedagógicos ou não. Assim, vamos passar à sua apresentação e análise:

1. Com que frequência ocorre a supervisão pedagógica na sua escola?

a. Uma vez por ano ☐ *b. Duas vezes por ano* ☐ *c. Mais de duas vezes por ano* ☐

À esta questão bastava colocar "X" na opção em que o inquirido achasse corresponder à sua realidade, portanto coube as seguintes respostas, as quais passamos a ilustrá-las por meio da Tabela 4.16 a baixo:

Tabela 4.16– Supervisão pedagógica *versus* frequência

Opções	PEC	(fa)	Opções	PEN	(fa)
	a	1		a.	0
	b.	6		b.	0
	c.	3		c.	10
	N=	10		N=	10

Em relação à frequência com que se realiza a supervisão, as duas escolas divergem, aliás, dentro de uma mesma escola há respostas diferentes, senão vejamos: dos professores em exercício na Escola Secundária de Chókwè (PEC), seis dizem que a supervisão pedagógica ocorre duas vezes por ano e, na mesma escola, três dizem ocorrer em mais de duas vezes, tal como podemos constatar na Tabela 4.16 acima exposta. Na mesma Tabela, depreende-se que a totalidade dos informantes da Escola Secundária de Ngungunhane (PEN) afirma que a supervisão pedagógica ocorre em mais de duas vezes.

2. No exercício da sua carreira de docência beneficiou da supervisão pedagógica?

a. Sim ☐ b. Não ☐

Nesta questão, os informantes precisavam apenas colocar um "X" no *Sim* ou no *Não* de acordo com o que se lhes tem acontecido. A par disso temos o seguinte resultado: oito informantes (PEC) assinalaram na primeira opção afirmando beneficiar-se da supervisão pedagógica ao longo da sua carreira e, apenas dois responderam não se beneficiar da mesma, o que pode ter sua razão de ser, pois quando os supervisores se fazem às escola, nem sempre assistem à todos os professores por motivos de natureza diversa. Paralelamente à mesma questão, todos os dez informantes (PEN) assinalaram na primeira opção dando conta que se têm beneficiado da supervisão pedagógica.

3. Foi informado previamente da presença do supervisor nas suas aulas?

a. Sim ☐ b. Não ☐

Nosso interesse com esta questão é saber como nossos informantes são dados a conhecer da presença do supervisor na sala de aulas ou se simplesmente são surpresos. Da análise que fizemos constatamos que 100% dos nossos informantes (PEC e PEN) assinalou no *Não* (opção b.), o que significa que não tem ocorrido o encontro pré-observação.

4. No caso de ter sido informado, esta informação foi dada por:

a. A Direção Pedagógica ☐ b. O próprio supervisor ☐ c. O Diretor da escola ☐

d. Outro _____

Visto que todos os inquiridos afirmaram nunca terem tido aviso prévio, esta questão não teve algum resultado, ao que passamos imediatamente à análise da quinta pergunta:

5. Houve espaço para o supervisor apresentar-se ao professor?

a. Sim ☐ b. Não ☐

Para esta questão, igualmente todos os informantes das duas escolas disseram que não houve lugar para apresentação do supervisor, ou seja, este chega na escola, apresenta-se à direção pedagógica ao da escola, daí vai diretamente à sala e de seguida inicia a observação da aula.

6. Teve conhecimento prévio do(s) objetivo(s) da supervisão?

a. Sim ☐ b. Não ☐

Sendo que a determinação dos objetivos da observação em supervisão pedagógica constitui um fator preponderante para o sucesso da mesma, pretendemos com esta questão aferirmos junto dos nossos informantes se os supervisores dão a conhecer aos professores sobre o que vai ser observado durante a assistência. Analisadas as respostas concluímos que a totalidade dos informantes respondeu que não teve conhecimento prévio dos objetivos da supervisão.

7. Qual era a duração da aula observada:

a. 45 Minutos? ☐ b. 90 Minutos ☐

Regista-se uma grande variação de respostas em relação a esta questão, daí que preferimos ilustrar os resultados obtidos através da Tabela 4. 17 que se segue:

Tabela 4.17– Duração da aula

Opções	PEC	(fa)	Opções	PEN	(fa)
	a	7		a.	0
	b.	3		b.	10
	N=	10		N=	10

Enquanto sete dos nossos informantes (PEC) referiram que a duração da aula observada foi de 45 minutos, três, na mesma escola, disseram que a aula era de 90 minutos. Para a mesma questão, a totalidade dos inquiridos (PEN) diz que a aula observada foi de 90 minutos.

8. Quanto tempo durou a observação:

a. -45 minutos ☐ b. 45 Minutos ☐ c. +45 Minutos ☐

Através da Tabela 4.24 passamos a apresentar os dados obtidos com relação a esta questão:

Tabela 4.18 - Duração da observação da aula

Opções	PEC (fa)		Opções	PEN (fa)	
	a	3		a.	3
	b.	7		b.	7
	c.	0		c.	0
	N=	10		N=	10

Curiosamente, se olharmos para a Tabela 4.18 supra, notamos que os dados obtidos juntos dos informantes (PEC) são semelhantes aos que obtivemos junto dos PEC, ou seja, três em cada escola disseram que a observação durou menos de 45 minutos e os restantes sete também em ambas as escolas responderam que durou 45 minutos.

9. Defina o seu estado emocional durante a observação?

a. Nervoso ☐ b. Controlado ☐ c. Inseguro ☐ d. Satisfeito ☐

e. Outro (indique qual) _____

Os resultados desta questão são apresentados na Tabela 4.25 seguinte:

Tabela 4.19– Estado emocional dos observados

Opções	PEC (fa)		Opções	PEN (fa)	
	a	4		a.	0
	b.	0		b.	5
	c.	3		c.	1
	d.	3		d.	4
	N=	10		N=	10

Dos nossos informantes (PEC), quatro dizem ter-se sentido nervosos, três responderam que se sentiram inseguros e por fim outros três disseram que ficaram satisfeitos durante a observação. Em relação aos inquiridos (PEN), e de acordo com a Tabela 4.19 acima exposta, cinco afirmam que se controlaram emocionalmente, um sentiu-se inseguro enquanto os restantes quatro afirmaram ter-se sentido satisfeitos no decurso da observação.

10. Após a observação, houve espaço de discussão/conversa:

a. Sim ☐

b. Não ☐

Nosso maior interesse com esta questão é saber se o momento pós-observação, uma das fases preponderantes do ciclo da supervisão é levado em consideração ou não pelos supervisores que visitaram as escolas em estudo, pelo que, analisada toda a informação recolhida à volta desta questão depreendemos que nove PEC e 10 PEN assinalaram na (opção a.), isto é, nossos informantes afirmam que após a observação da aula tem sido dado espaço de discussão do que foi o decurso da aula. Entretanto, um por cento diz não ter havido por que o supervisor não entendia a língua estrangeira com a qual se lecionava aquela aula.

11. Caso tenha havido, em que lugar decorreu a conversa:

a. Sala de aula ☐

b. Gabinete Pedagógico ☐

c. Gabinete do Diretor da Escola ☐

d. Outro (indique qual) _____

Interessa-nos obter informação sobre o lugar onde decorre a análise da aula observada. A seguir apresentamos o resultado desta questão através da Tabela 4.20 a baixo:

Tabela 4.20 - Pós-observação *versus* local de análise

Opções	PEC	(fa)	Opções	PEN	(fa)
	a	0		a.	0
	b.	5		b.	7
	c.	5		c.	3
	N=	10		N=	10

Da análise da Tabela 4.20 acima, por um lado, ficamos a saber que metade dos nossos inquiridos PEC colocou a sua resposta na (opção b.), ou seja, cinco informantes disseram que o encontro pós-observação tem tido lugar no *Gabinete Pedagógico* e, a outra metade respondeu que a análise da aula observada tem lugar no *Gabinete do Diretor da Escola*. Por outro lado, dos nossos informantes PEN, sete se juntam aos cinco dos PEC afirmando que o mesmo encontro tem lugar no Gabinete Pedagógico, igualmente, os restantes três do grupo em análise, à semelhança dos outros cinco dos primeiros inquiridos disseram que é no *Gabinete do Diretor da Escola* que, após a observação, os intervenientes se sentam para análise do decurso do que foi objeto da observação.

Com a pergunta que se segue, pretendemos saber quem toma parte do encontro pós-observação:

12. Os intervenientes nesta conversa foram:

- a. Supervisor/Professor ☐
- b. Supervisor /Professor/Pedagógico ☐
- c. Supervisor/Professor/Direção da Escola ☐
- d. Outra situação (indique qual) _____

A resposta à esta questão encontra-se sintetizada na Tabela 4.21 que se segue:

Tabela 4.21- Intervenientes do encontro pós-observação

Opções	PEC	(fa)	Opções	PEN	(fa)
	a	6		a.	6
	b.	4		b.	4
	c.	0		c.	0
	N=	10		N=	10

A informação constante da Tabela 4.21 supra mostra-nos que em cada uma das escolas, seis informantes elegeram a opção a.) afirmando que o encontro pós-observação ocorre entre o *supervisor* e o *professor* e oito assinalaram a opção b.), sendo quatro PEC e quatro PEN, apontando que este encontro ocorre entre o *supervisor*, o *Professor* e o *Diretor Adjunto-Pedagógico*, respetivamente.

13. Caraterize o ambiente em que decorreu a conversa?

a. Muito tranquilo ☐ b. Tranquilo ☐ c. Tenso ☐ d. Muito tenso ☐

Nosso interesse, ao colocarmos esta questão, era obter informação que nos permita descrever o ambiente no momento da conversa pós-observação. Os dados obtidos são sintetizados na Tabela 4.22 que se segue:

Tabela 4.22 - Ambiente durante a conversa pós-observação

Opções	PEC	(fa)	Opções	PEN	(fa)
	a	3		a.	0
	b.	5		b.	5
	c.	2		c.	3
	d.	0		d.	2
	N=	10		N=	10

Informações contidas na Tabela 4.22 revelam que apenas três de todos os inquiridos caracterizam o ambiente no qual decorre a conversa pós-observação de *muito tranquilo*. Cinco de ambas as escolas dizem ser *tranquilo* o momento pós-observação; enquanto dois dos PEC e três dos PEN afirmam ser tenso o mesmo momento, paralelamente, dois destes últimos dizem que o ambiente pós-observação é *muito tenso*.

14. Os assuntos que foram abordados na conversa incidiram sobre:

a. Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na aula ☐

b. Formas de organização da sala de aula ☐

c. Interação professor/aluno ☐

d. Utilização dos materiais de ensino ☐

e. Conteúdos científicos da disciplina ☐

f. Outro (indique qual) _____

Com esta questão pretendíamos inteirarmo-nos sobre as matérias que têm sido objeto de discussão em sede do encontro pós-observação. Da análise feita em torno dos inquéritos, concluímos que, dos nossos informantes, cinco PEC indicaram a opção a.), querendo dizer que os assuntos abordados durante este encontro cingem-se em torno das *estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na aula* e, seis dos PEN elegeram a mesma opção. Outro *item* abordado tem a ver com *as interações professor/aluno* apontado por quatro PEN - opção c.).

O último *item* indicado pelos nossos informantes corresponde a cinco dos PEC que apontam a opção e.) sobre os *conteúdos científicos da disciplina* como sendo objeto da matéria no encontro pós-observação. A Tabela 4.23 a baixo descreve esta informação:

Tabela 4.23– Encontro pós-observação *versus* matéria abordada

	PEC	(fa)		PEN	(fa)
	a	5		a.	6
Opções	b.	0	Opções	b.	0
	c.	0		c.	4
	d.	0		d.	0
	e.	5		e.	0
	N=	10		N=	10

15. Em relação ao resultado que tem sido obtido com a análise das aulas, como o classifica?

a. Positivo ☐

b. Muito Positivo ☐

c. Negativo ☐

d. Muito negativo ☐

Com esta pergunta pretendíamos recolher o ponto de vista dos nossos informantes em relação ao resultado da análise das aulas, ou seja, pretendíamos saber se reconhecem a pertinência desta análise ou não. É verdade que a forma como tiver sido orientada a referida análise pode ditar a classificação, ao que os nossos informantes forneceram os seguintes dados: quatro PEC e sete PEN assinalaram a opção a.), referindo-se que classificam o resultado da análise da aula como tendo sido positivo.

Em contrapartida, seis PEC e três PEN consideram que o resultado desta ação é negativo. Vejamos a Tabela 4.24 que se segue que melhor elucida a informação que acabamos de descrevê-la:

Tabela 4.24– Classificação do resultado do encontro pós-observação

Opções	PEC (fa)		Opções	PEN (fa)	
	a	4		a.	7
	b.	0		b.	0
	c.	6		c.	3
	N=	10		N=	10

16. Considera que a ação do supervisor pedagógico respondeu às suas necessidades e anseios?

a. SIM ☐

b. NÃO ☐

Justifique

Trata-se da última questão da Parte II do nosso instrumento de recolha de dados, a qual incide sobre uma reflexão profunda dos nossos informantes em torno da importância da supervisão pedagógica no desempenho das suas atividades.

Para o efeito passamos de seguida à apresentação e análise dos dados que nos são oferecidos por meio de dois quadros (Quadro 4.4 e Quadro 4.5) identificados pela designação dos inquiridos das duas escolas:

Quadro 4.4– Supervisão pedagógica versus necessidades e anseios dos (PEC)

PEC	Resposta versus justificação	
PEC1	SIM	<i>A ação do supervisor respondeu às minhas expectativas na medida em que contribui para o melhoramento da qualidade do ensino;</i>
PEC2	NÃO	<i>A presença do supervisor não trouxe nada de novo;</i>
PEC3	NÃO	<i>Não na totalidade, porque em algum momento ele tinha tendência de mostrar que ele tem mais conhecimento, fazia exibição e humilhações;</i>
PEC4	SIM	<i>Porque os métodos que eu usava ele não conhecia então ele depois mostrou o seu método e no fim todos saímos a ganhar com a troca de experiência;</i>
PEC5	NÃO	<i>Porque o supervisor não tinha formação na disciplina que leciono;</i>
PEC6	NÃO	<i>Porque ele se limitava a apontar os aspetos negativos sem contudo dar a sua contribuição para que eu supere os problemas detetados;</i>
PEC7	NÃO	<i>Porque</i> <i>o supervisor não avançou nenhuma estratégia com relação às dificuldades encaradas na sala de aula;</i>
PEC8	NÃO	<i>Porque, em primeiro lugar, os supervisores tinham formação numa área diferente da que estou formada ou disciplina que leciono daí que eles não tinham domínio dos conteúdos que foram abordados durante a aula. Em segundo lugar, eles não tinham o meu plano de aula, portanto não sabiam quais os objetivos que eu pretendia alcançar;</i>
PEC9	SIM	<i>Porque foi capaz de assessorar o professor de forma humilde</i>
PEC10	NÃO	<i>Porque o supervisor apenas assistiu metade da aula e em seguida foi assistir à uma outra aula, no fim juntou os professores para divulgar os erros de cada um.</i>

Quadro 4.5– Supervisão pedagógica *versus* necessidades e anseios dos (PEN)

PEN	Resposta <i>versus</i> justificação	
PENA	<i>SIM</i>	<i>Claro que teve uma contribuição na melhoria da relação do professor-aluno na sala de aula e no tratamento dos conteúdos;</i>
PENB	<i>NÃO</i>	<i>Porque houve intervenção do supervisor ao longo da aula. Eu não gostei, para mim isso é desvalorizar o professor perante os alunos, é humilhação;</i>
PENC	<i>NÃO</i>	<i>Porque eles não têm plano de ação que lhe orientasse no assunto/objetivos concreto, ate discutiam entre eles sobre o objetivo da observação;</i>
PEND	<i>SIM</i>	<i>Porque os aspetos observados, depois da aula foram discutidos e isso foi bastante produtivo;</i>
PENE	<i>SIM</i>	<i>Porque o supervisor apresentou pontos importantes visto que ele passou da sala de aula como professor;</i>
PENF	<i>NÃO</i>	<i>Porque ele tenta mostrar-se que é "sabe tudo", não querendo considerar a opinião do professor e acaba neutralizando os propósitos da supervisão;</i>
PENG	<i>NÃO</i>	<i>Porque</i> <i>o supervisor so vai a procura de erros ou falhas na leção;</i>
PENH	<i>SIM</i>	<i>Porque estimula a vontade de trabalhar mais e de busca de alternativas para superar as dificuldades e de preparação de uma boa aula;</i>
PENI	<i>SIM</i>	<i>Porque foram abordados aspetos relacionados com metodologias do ensino-aprendizagem, as interações professor-aluno e motivação dos alunos</i>
PENJ	<i>NÃO</i>	<i>Porque os supervisores, alguns não têm formação psicopedagógica e também os nossos supervisores não têm formação especializada em supervisão. Além disso, muitos fazem supervisão em disciplinas em que nada tem a ver com a sua formação.</i>

Para uma melhor interpretação da informação que acabamos de descrevê-la, a seguir passamos a resumi-las por meio da Tabela 4.25.

Tabela 4.25- Resumo: Supervisão pedagógica versus Necessidades e anseios dos (PEC e PEN)

(PEC)	Respostas	(fa)	(PEN)	Respostas	(fa)
	SIM	3		SIM	5
	NÃO	7		NÃO	5
	N=	10		N=	10

A Tabela 4.25 acima, revela-nos que três dos nossos informantes (PEC) e cinco dos (PEN) afirmam que a ação do supervisor, *sim*, responde às suas expectativas e anseios, com justificações diversas tal como podemos conferir nos Quadros (4.4 e 4.5) anteriormente expostos, a título de exemplo, embora justificado de forma vaga, o informante PEC1 refere que a supervisão contribui para o melhoramento da qualidade do ensino, sem contudo dizer de que forma este contributo é dado e como se manifesta: *A ação do supervisor respondeu às minhas expectativas na medida em que contribui para o melhoramento da qualidade do ensino.*

O PEC4 afirma que a supervisão responde às suas necessidades e anseios porque permite partilhar experiência entre o observador e o observado: *Porque os métodos que eu usava ele não os conhecia então ele depois mostrou o seu método e no fim todos saímos a ganhar com a troca de experiência.* Para PENA, a supervisão ajudou na resolução de problemas que enfermavam a relação com os seus alunos: *Claro que teve uma contribuição na melhoria da relação do professor-aluno na sala de aula e no tratamento dos conteúdos.*

O informante PEND, depois da observação viu que os aspetos levantados mereceram um tratamento adequado no encontro pós-observação: *Porque os aspetos observados, depois da aula foram discutidos e isso foi bastante produtivo;* para o PENH a supervisão traz uma nova

forma de ser e estar do professor na medida em que: *estimula a vontade de trabalhar mais e de busca de alternativas para superar as dificuldades e de preparação de uma boa aula.*

Finalmente, para o PENI a supervisão aborda aspetos importantes como metodologias de ensino, interações na sala de aula e motivação dos alunos, factos que satisfazem as suas necessidades e anseios: *Porque foram abordados aspetos relacionados com metodologias do ensino-aprendizagem, as interações professor-aluno e motivação dos alunos.*

Paralelamente, depreende-se que sete (PEC) e cinco (PEN) disseram *não*, ou seja, seu sentimento é de que a ação do supervisor não chega a atingir os objetivos pelos quais está concebida a supervisão, não respondendo, por isso, às suas necessidades e aos seus anseios. Motivos vários foram apontados que justificam o seu ponto de vista. Podemos conferir a posição de cada informante face à esta questão nos quadros cuja menção fizemos anteriormente, por exemplo, o informante PEC2 disse não notar diferença entre o antes e o depois de ter sido observado por um supervisor: *A presença do supervisor não trouxe nada de novo.*

Apontam-se casos em que o supervisor assiste a uma aula em que não tem domínio da disciplina em lecionação e não tem formação especializada, fato que em nada pode contribuir para as necessidades do professor, daí que o PEC5 se justifica: *Porque o supervisor não tinha formação na disciplina que leciono;* o PEC8: *Porque, em primeiro lugar, os supervisores tinham formação numa área diferente da que estou formada ou disciplina que leciono daí que eles não tinham domínio dos conteúdos que foram abordados durante a aula. Em segundo lugar, eles não tinham o meu plano de aula, portanto não sabiam quais os objetivos que eu pretendia alcançar;* o PENJ: *Porque os supervisores, alguns não têm formação psicopedagógica e também os nossos supervisores não têm formação especializada em supervisão. Além disso, muitos fazem supervisão em disciplinas em que nada tem a ver com a sua formação.*

Outros informantes reclamam o fato de o supervisor fazer menção a aspetos negativos mas sem dar pistas para a sua superação: *Porque ele se limitava a apontar os aspetos negativos sem contudo dar a sua contribuição para que eu supere os problemas detetados; Porque o*

supervisor não avançou nenhuma estratégia com relação às dificuldades encaradas na sala de aula; Porque o supervisor só vai à procura de erros ou falhas na leção, assim se justificam os informantes PEC6, PEC7 e PENG, respectivamente.

Por fim, as respostas dos informantes PENC e PENF fazem-nos notar a ausência do encontro pré-observação, o que pressupõe a não preparação conjunta da aula, não delimitação do campo de observação e ausência da comunicação e afetividade: *Porque eles não têm plano de ação que lhe orientasse no assunto/objetivos concreto, até discutiam entre eles sobre o objetivo da observação; Porque ele tenta mostrar-se que é "sabe tudo", não querendo considerar a opinião do professor e acaba neutralizando os propósitos da supervisão.*

4.4.3 Supervisão pedagógica e melhoria da qualidade de ensino

Trata-se de uma parte na qual nosso grande objetivo é aferir a percepção dos nossos informantes em relação ao contributo da supervisão pedagógica com vista ao alcance da melhoria da qualidade de ensino. Assim, a primeira questão é composta por cinco alíneas como se segue:

17. Para si um supervisor pedagógico é uma pessoa que:

- a. Verifica o cumprimento dos programas do ensino ☐
- b. Controla as atividades dos professores ☐
- c. Apoia/orienta o professor no exercício das suas atividades de docência ☐
- d. Fiscaliza o funcionamento da escola ☐
- e. Outra(s) (indique quais) _____

Na análise que fizemos em torno das respostas fornecidas pelos nossos informantes obtivemos que a totalidade dos PEC e PEN aponta a (opção c.), isto é, todos consideram o supervisor pedagógico uma pessoa que *apoia/orienta o professor no exercício das suas atividades de docência*. Estes dados encontram-se melhor descritos na Tabela 4.26 a baixo:

Tabela 4.26– O papel do supervisor pedagógico

PEC			PEN		
Opções	(fa)	(fr)	Opções	(fa)	(fr)
c.	10	100	c.	10	100
N=	10	100	N=	10	100

18. Considera que o trabalho dos supervisores, na sua escola, concorre para a melhoria da qualidade do desempenho profissional e pessoal do professor em exercício e do ensino?

Justifique. _____

Convocamos os nossos informantes através da questão dezoito a fazer uma avaliação à volta do trabalho dos supervisores, trazendo à *superfície* o contributo destes para melhoria da qualidade do desempenho profissional e pessoal do professor em exercício e do ensino. Analisada a informação fornecida, obtivemos o seguinte resultado, o qual passamos a descrevê-lo por meio dos Quadros (4.6 e 4.7) que se seguem.

Quadro 4.6– Contributo da supervisão pedagógica para os (PEC)

PEC	RESPOSTAS VERSUS JUSTIFICAÇÃO	
PEC1	NÃO	<i>Porque alguns supervisores esquecem do objetivo principal da supervisão, humilham o professor ou desqualificam o seu trabalho;</i>
PEC2	NÃO	<i>Porque passa muito tempo sem termos supervisão;</i>
PEC3	SIM	<i>Porque propõe melhores e novos métodos de ensino-aprendizagem;</i>
PEC4	SIM	<i>Porque convidam o professor a conversar para mudar de atitude;</i>
PEC5	NÃO	<i>Só quando tiver formação na mesma área em que ele vai assistir à aula;</i>
PEC6	NÃO	<i>Porque parece que o supervisor não conhece as suas competências;</i>
PEC7	NÃO	<i>Porque o supervisor nunca apresenta soluções ao professor;</i>
PEC8	SIM	<i>Porque os supervisores dão todo o apoio ao professor;</i>
PEC9	SIM	<i>Porque o supervisor apoia e orienta o professor para o bem do ensino;</i>
PEC10	SIM	<i>Porque municia o professor de novas ferramentas para o seu desempenho.</i>

Quadro 4.7– Contributo da supervisão pedagógica para os (PEN)

PEN	RESPOSTAS VERSUS JUSTIFICAÇÃO	
PENA	SIM	<i>Porque aponta as dificuldades dos professores de modo a superá-las;</i>
PENB	NÃO	<i>Porque não são respeitadas as regras ou normas da supervisão;</i>
PENC	NÃO	<i>Porque o supervisor se considera crítico, que procura aspetos negativos;</i>
PEND	NÃO	<i>Sem justificação</i>
PENE	SIM	<i>Porque a supervisão tem como papel ajudar o professor a melhorar</i>
PENF	SIM	<i>Porque permite interação supervisor/professor e criar melhorias;</i>
PENG	NÃO	<i>Devia concorrer, mas pelo contrário;</i>
PENH	SIM	<i>Porque estimula o professor a ter amor pelo ensino;</i>
PENI	NÃO	<i>Porque nem todos conhecem as tarefas do supervisor;</i>
PENJ	NÃO	<i>Por falta de formação específica e fazem supervisão em disciplinas que não conhecem.</i>

Ao observarmos os Quadros (4.6 e 4.7) acima expostos, podemos constatar diversas respostas e justificações fornecidas pelos nossos informantes. Para uma melhor compreensão da informação contidas nestes quadros, achamos pertinente resumi-la por meio da Tabela 4.27 que se segue:

Tabela 4.27– Resumo - Contributo da supervisão pedagógica para os (PEC e PEN)

PEC		PEN	
Opções	(fa)	Opções	(fa)
SIM	5	SIM	4
NÃO	5	NÃO	6
N=	10	N=	10

Do resumo que acabamos de apresentar através de Tabela 4.27, nota-se que cinco PEC e quatro PEN afirmam que o trabalho dos supervisores, nas suas escolas, concorre para a melhoria da qualidade do desempenho profissional e pessoal do professor em exercício e do ensino, colocando em evidência, entre vários aspetos, por um lado, que é na supervisão que se descobrem as fragilidades do professor ao longo de uma observação, assim, segundo o informante PENA, a supervisão: *aponta as dificuldades dos professores de modo a superá-las*; por outro lado, a supervisão dá suporte ao professor: PEC9- *apoia e orienta o professor para o bem do ensino*; igualmente, estimula interações conforme justifica o informante PENF- *permite a interação supervisor/professor e criar melhorias*, enquanto para o PEC10 a supervisão *municia o professor de novas ferramentas para o seu desempenho*.

Entretanto, cinco PEC e seis PEN refutam o posicionamento dos primeiros, alegando diversas razões como estando ligadas a esta sua apreciação, de entre as quais destacamos as ligadas aos objetivos da supervisão que são colocados à quem das expectativas dos professores, daí que o PEC1 diz: *Porque alguns supervisores esquecem do objetivo principal da supervisão, humilham o professor ou desqualificam o seu trabalho*; a escassez das visitas apontada pelo PEC2: *Porque passa muito tempo sem termos supervisão*; as competências e as tarefas dos

supervisores são tidas como sendo postas à margem dos objetivos da supervisão daí a justificação do PEC6: *Porque parece que o supervisor não conhece as suas competências* e PENI acrescenta: *Porque nem todos conhecem as tarefas do supervisor*; e a inobservância das normas que norteiam a supervisão, embora não se tenha apontado em alguma regra, o PENB respondeu: *Porque não são respeitadas as regras ou normas da supervisão*.

A ausência de propostas de soluções para os problemas detetados durante a observação e levantados no decurso do encontro pós-observação são vincadas pelo PEC7: *Porque o supervisor nunca apresenta soluções ao professor*. O fato de alguns supervisores assistirem à aulas de uma disciplina na qual não estão formados e a falta de especialização dos supervisores: PENJ: *Por falta de formação específica e fazem supervisão em disciplinas que não conhecem*; por fim, o carácter inspetivo que ainda caracteriza os nossos supervisores tem sido apontado como um dos fatores que estejam na origem do insucesso da sua ação: PENC: *Porque o supervisor se considera crítico, que procura aspetos negativos*.

19. A qualidade do ensino tem vindo a ser questionada e, por isso, há necessidade de adotar estratégias para a mudança da atual situação.

Das seguintes opções, escolha as 3 mais importantes e ordene-as.

- a. Apostar-se na formação inicial dos professores* ☐
- b. Apostar-se na formação contínua dos professores* ☐
- c. Melhorar a formação dos supervisores* ☐
- d. Dotar as escolas de materiais didáticos* ☐
- e. Proceder a alterações curriculares* ☐
- f. Dotar as escolas de mais recursos financeiros* ☐
- g. Envolver os pais na escola* ☐

Visto que a qualidade do ensino não tem sido apenas questionada pelos pais e/ou encarregados de educação, pelas chefias a diversos escalões, pelos supervisores pedagógicos e pela sociedade em geral, mas também pelos próprios professores, razão pela qual servimo-nos

desta questão para buscarmos nos professores o seu raciocínio em busca de caminho(s) para a melhoria do ensino, pedindo-lhes que ordenassem apenas três alternativas julgadas importantes para alterar o atual quadro educativo. Assim, passamos de seguida à apresentação dos dados obtidos por meio das Tabelas (4.28 e 4.29).

Tabela 4.28 - Estratégias para a melhoria da qualidade do ensino (PEC)

<i>Opções</i>		<i>Informantes vs prioridades</i>									
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
a.	<i>Apostar-se na formação inicial dos professores</i>		1	2					1		
b.	<i>Apostar-se na formação contínua dos professores</i>	1	2	1	1		1	1	1	1	3
c.	<i>Melhorar a formação dos supervisores</i>	2	3		2		2		1		
d.	<i>Dotar as escolas de materiais didáticos</i>			3		2	3	2		2	2
e.	<i>Proceder a alterações curriculares</i>										
f.	<i>Dotar as escolas de mais recursos financeiros</i>					3					
g.	<i>Envolver os pais na escola</i>	3			3			3		3	3

A partir dos dados acima notamos que os professores da Escola Secundária de Chókwè nossos informantes apostam como estratégias para a melhoria da qualidade do ensino na sua escola, na sua ordem das prioridades *a formação contínua dos professores* apontada por sete informantes, como podemos aferir na Tabela 4.28, portanto, a (opção b.) foi a mais escolhida, enquanto *a formação inicial dos professores* e *a formação dos supervisores* cuja frequência é de três e uma vez respetivamente como primeira prioridade. No que diz respeito ao apetrechamento das escolas em materiais didáticos (opção d.) e ao melhoramento na formação dos supervisores (opção c.), ambas foram indicadas como segunda estratégia na ordem das prioridades por quatro e três informantes respetivamente. No tocante ao envolvimento dos pais

na escola (opção g.), esta mereceu atenção de cinco inquiridos como sendo terceira prioridade na busca de soluções para a melhoria da qualidade do ensino.

Finalmente, os nossos informantes descartam a hipótese da alocação de mais recursos financeiros e alterações curriculares poderem influenciar positivamente na alteração do atual cenário do ensino.

A seguir passamos a apresentar e a analisar a informação recolhida junto dos nossos informantes professores da Escola Secundaria de Ngungunhane (PEN):

Tabela 4.29 - Estratégias para a melhoria da qualidade do ensino (PEN)

<i>Opções</i>		<i>Informantes vs prioridades</i>									
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
a.	<i>Apostar-se na formação inicial dos professores</i>			1				1			3
b.	<i>Apostar-se na formação contínua dos professores</i>	1	1		1	2	1	2	1	1	2
c.	<i>Melhorar a formação dos supervisores</i>						3	3			
d.	<i>Dotar as escolas de materiais didáticos</i>	2	2	2	3	3	2			2	1
e.	<i>Proceder a alterações curriculares</i>			3	2	1					
f.	<i>Dotar as escolas de mais recursos financeiros</i>										
g.	<i>Envolver os pais na escola</i>	3	3							3	

De acordo com a Tabela 4.29 acima exposto, os nossos informantes (PEN) divergem quanto às estratégias a adotar com vista ao melhoramento da qualidade do ensino, todavia, segundo a ordem da sua importância, a *formação contínua dos professores* (opção b.) apontada por seis informantes, o apetrechamento das escolas com materiais didáticos (opção d.) escolhida por cinco inquiridos e o envolvimento dos pais (opção g.) eleita por três informantes são apostas dos nossos inquiridos como sendo das melhores estratégias para resgatar a qualidade do ensino na sua escola, colocando as opções em referência por ordem de prioridades.

Sublinhamos nesta análise o fato de os nossos informantes (PEN) não encontrarem nos recursos financeiros, alternativa para alavancar o melhoramento da qualidade do ensino na sua escola à semelhança dos PEC.

Um outro aspeto a evidenciar tem a ver com o fato de, em vários momentos do nosso estudo, nossos informantes queixarem-se da falta de formação dos supervisores, porém, aqui, apenas dois inquiridos indicaram a formação dos supervisores como uma das soluções para o alcance da qualidade de ensino, mesmo assim, colocam a opção como terceira prioridade.

20. O que acha que deve ser feito para identificar as necessidades dos professores?

O propósito desta questão é chamar os professores à reflexão sobre os atuais desafios de elevar o nível da qualidade de ensino nas escolas moçambicanas em geral e de forma particular nas Escolas Secundárias de Chókwè e de Ngungunhane, ambas no Distrito de Chókwè, cuja responsabilidade do seu fracasso recai, em grande medida, à eles. A seguir apresentamos a informação recolhida através dos Quadros (4.8 e 4.9):

Quadro 4.8– Estratégias de identificação das necessidades dos professores (PEC)

Infor- mantes	Estratégias
PEC1	<i>Deve-se estabelecer troca de informação, conversar com os professores;</i>
PEC2	<i>Deve-se fazer inquérito através do qual os professores poderão ter espaço para colocar as suas ideias; expressarem seu sentimento e discutir muitas matérias;</i>
PEC3	<i>Deve-se fazer supervisão pedagógica de forma permanente</i>
PEC4	-
PEC5	<i>Deve haver uma plataforma de diálogo entre o professor e as direções das escolas</i>
PEC6	<i>Deve-se abrir espaço para os professores intervirem na vida da escola e colocarem as suas ideias;</i>
PEC7	<i>Antes da mudança do curriculum deve haver debate com os fazedores da educação (professores), encarregados e alunos para ouvir suas contribuições;</i>

PEC8	<i>Deve-se fazer um inquérito para saber o que o professor quer para o seu melhor e bem-estar no serviço e na vida social;</i>
PEC9	-
PEC10	<i>Não deve vir alguém de fora falar dos nossos problemas, das nossas dificuldades e das soluções, temos que ser nós mesmos a apontar o que nos fragiliza;</i>

As informações contidas no Quadro 4.8 acima prestadas pelos nossos informantes PEC convergem na medida em que a maioria encontra na comunicação, no diálogo e na gestão participativa de todos os intervenientes da escola uma forma importante para a identificação das necessidades dos professores, tal como defendem PEC1; PEC2; PEC5; PEC6 e PEC7. Uma outra forma tida em consideração é a realização de inquéritos como meio de recolher várias sensibilidades dos professores relativas às suas necessidades (PEC2 e PEC8). Finalmente, aponta-se a supervisão permanente como um meio igualmente de identificação das necessidades dos professores (PEC3).

Quadro 4.9– Estratégias de identificação das necessidades dos professores (PEN)

Infor- mantes	Estratégias
PENA	<i>Deve-se conversar com os professores sobre as suas necessidades, ouvir o que eles pensam; o que eles sonham e o que eles querem; as suas dificuldades;</i>
PENB	<i>Deve-se fazer inquérito através do qual os professores poderão ter espaço para colocar as suas ideias;</i>
PENC	<i>Deve-se melhorar a supervisão pedagógica e passar a ser constante;</i>
PEND	<i>Os professores devem ser parte integrante em todos os programas que visam melhorar o ensino e não meros espetadores da escola;</i>
PENE	<i>Auscultar os professores sobre o que lhes apoquentas;</i>
PENF	<i>As escolas devem adotar uma gestão participativa, abrir espaço para os professores colocarem suas ideias;</i>
PENG	<i>Fazer-se visitas constantes às escolas e procurar conversar com os professores</i>
PENH	<i>Permanente supervisão e/ou assistência das suas aulas pela direção da escola onde o professor trabalha;</i>
PENI	<i>É preciso dar seminários de capacitação dos professores em exercício;</i>
PENJ	<i>Deve-se fazer encontros regulares com os professores;</i>

À semelhança dos PEC, os PEN também julgam que a forma mais adequada para a identificação das necessidades dos professores é o diálogo, recorrendo a diversas formas, tais como: auscultação, inquéritos dirigidos aos professores, realização de seminários de capacitação, e encontros regulares (PENA; PENB; PENE; PENG; PENI, PENJ). Os nossos informantes voltam a apostar na gestão participativa como sendo um modo de criação de espaço para a intervenção dos professores e desta forma abrem-se possibilidades para a identificação das suas necessidades (PENF). Tal como o fizeram os PEC, os PEN elegeram a supervisão permanente como uma das estratégias de identificação das necessidades dos professores (PENC e PENH).

Conclusão

Conclusão

A atual tendência do aproveitamento pedagógico nas escolas moçambicanas, caracterizada por um alto índice de reprovação, leva a que o desempenho dos professores seja alvo de muito questionamento e desconfiança e ao distanciamento dos outros diretos intervenientes do setor educativo, numa clara demonstração de procura de responsáveis por este insucesso escolar. Nesta posição descarta-se o papel fundamental que cada um deles tem para o melhor desempenho do setor educativo e na procura de soluções e sua materialização com vista ao resgate da boa qualidade que outrora caracterizara a educação. Com efeito, nosso estudo, cujo título é: *O Supervisor pedagógico como promotor da melhoria da qualidade do ensino* procura buscar respostas à seguinte questão de partida: *Em que medida o trabalho desenvolvido pelo supervisor pedagógico nas escolas moçambicanas está a contribuir para a melhoria da qualidade do desempenho do professor em exercício e para a qualidade do ensino?* Razão pela qual o objetivo fundamental da nossa investigação é *compreender a forma como o processo de supervisão pedagógica tem sido levado a cabo pelos respetivos supervisores no Distrito de Chókwè, particularmente nas Escolas Secundárias de Chókwè e Ngungunhane*, no qual se circunscrevem os seguintes objetivos específicos: (i) Aferir as perceções dos supervisores pedagógicos em relação às suas práticas supervisivas;

- (i) Identificar as perceções dos professores em relação à atuação dos supervisores pedagógicos e seu contributo no exercício da sua carreira docente;
- (ii) Analisar as principais dificuldades atravessadas pelos supervisores e professores ao longo do exercício das suas funções;
- (iii) Delinear estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em exercício.

O nosso estudo conduziu-nos à análise dos dados recolhidos, levando-nos às diversas reflexões em torno da forma como o processo de supervisão tem sido conduzido bem como o seu efeito no desenvolvimento profissional do professor em exercício e no processo de ensino e aprendizagem.

Como primeira análise, destacamos as percepções dos supervisores quanto ao seu papel. Estes evidenciam que seu trabalho é promotor da melhoria da qualidade do desempenho profissional e pessoal do professor em exercício e do ensino em Chókwe, entretanto, não estabelecem paralelismo algum entre a sua afirmação, o desempenho dos professores e o aproveitamento pedagógico alcançado nos últimos dez anos nas escolas em estudo. Outrossim, não nos explicam até que ponto o seu trabalho produz efeitos desejáveis no setor da educação, visto que a sua ação, sendo positiva, deveria repercutir-se no desempenho dos professores e, por sua vez, no resultado das avaliações realizadas ao longo do ano letivo escolar.

Constatamos ainda, existir uma discrepância entre o que os nossos inquiridos supervisores dizem e o que fazem e o que produzem se olharmos para os dados fornecido pelos Quadros 1.4, 1.5 e 1.6 deste estudo na medida em que sua principal tarefa é "ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam" conforme fazem menção (Alarcão e Tavares, 2003, p. 59). Estes dados induzem-nos a dizer que a ajuda prestada pelos supervisores ainda não é suficiente para os professores se tornarem bons profissionais a ponto de encontrarem melhores estratégias para que seus alunos assimilem as aprendizagens e obtenham bons resultados escolares.

No prosseguimento da nossa análise destacamos os constrangimentos enfrentados pelos supervisores. Para os nossos inquiridos, a fraca qualidade de educação que se verifica nos últimos dez anos deriva-se de algumas dificuldades que lhes impedem de desempenhar com zelo e dedicação o seu trabalho, com destaque para a exiguidade de meios financeiros, porém, não colocam como principal obstáculo o facto de realizarem a supervisão sem formação especializada.

Nosso estudo dá-nos conta que 80% dos professores inquiridos são do Quadro da Função Pública. A nosso ver, esta percentagem constitui um pressuposto para que estas escolas tenham um bom aproveitamento pedagógico, pois, os professores do Quadro de Pessoal do Aparelho do Estado usufruem de vários direitos preconizados pelo Estatuto e Regulamento Geral dos Funcionários e Agentes do Estado do qual se pode destacar, em relação aos Direitos Gerais dos Funcionários e Agentes do Estado, os seguintes:

- i) participar nos cursos de formação profissional e de elevação da sua qualificação;
- j) concorrer a categorias ou classes superiores dentro da sua carreira profissional em função do preenchimento dos requisitos, da experiência e dos resultados obtidos na execução do seu trabalho, [...].

(ERGFAE, art.º 42)

Constatamos igualmente que 80% dos professores em exercício (nossos informantes) passou pela formação psicopedagógica, não obstante, seu desempenho invoca vários questionamentos por parte dos pais/encarregados de educação em diversas reuniões e pela sociedade em geral em diversos debates de índole formal e informal, aliás, o alto índice de reprovações que caracteriza as duas escolas em estudo está na origem destes equívocos. Em 2013, na Província de Gaza, no Ensino Secundário Geral (ESG2) apenas 9,3% é que concluiu o nível médio; em 2014, na Escola Secundária de Chókwè as reprovações atingiram 44,7 % e na Escola Secundária de Ngungunhane a taxa de reprovação foi de 32.7%, como podemos constatar nas Tabelas (1.4, 1.5 e 1.6) deste estudo, respetivamente, anteriormente referenciadas. Face a estes resultados podemos questionar, por que razão o desempenho dos professores formados tende a baixar cada vez mais?

Já nos referimos que o nosso estudo visa compreender a forma como o processo de supervisão pedagógica tem sido desenvolvido. Da investigação feita, constatamos a ausência do encontro pré-observação, um requisito preponderante para o sucesso da supervisão. Com efeito, não se verifica a elaboração conjunta do que Trindade (2007) designa por "Projeto de Observação" cuja materialização passa pela execução de uma "Estratégia de observação" (p. 34). Mediante estes factos, fica claro que os supervisores e os professores se fazem à sala de aula desprovidos de qualquer plano para a realização da observação, o qual, segundo Trindade, deve ser caracterizado por ações bem estruturadas, fundamentadas e sequenciadas e contendo um propósito, um alvo de observação, um conteúdo, uma unidade de codificação, um suporte de informação e local da observação, antes da fase da observação propriamente dita.

Outrossim, estabelecer e manter um bom clima afetivo-relacional pelos nossos supervisores tem sido uma tarefa difícil. A sua ausência constitui motivo de pânico entre os supervisionados devido ao desaproveitamento do momento pré-observação, fase em que o

supervisor e o professor assumem-se parceiros e companheiros da longa estrada do processo da supervisão para juntos (re)criarem momentos de apropriação, (re)construção e (re)utilização do conhecimento, o que pressupõe, segundo Gonçalves (2006): "Cumplicidades pedagógica, didática e científica entre os seus protagonistas de forma que o envolvimento de cada um deles se traduza também pela construção de plataformas comuns onde formadores e formados se encontrem [...]" (p.29). Entretanto, a totalidade dos nossos informantes professores afirma que não são avisados nem preparados para a observação. Em face disso, queremos retomar a ideia de Alarcão e Tavares (2003) segundo a qual para que a ação supervisiva decorra em boas "condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultura positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor" (p.61).

Na percepção dos professores, (em número de oito), a supervisão pedagógica responde às suas expectativas e anseios, com justificações diversas tal como podemos conferir nos Quadros (4.4 e 4.5) e Tabela 4.25 do presente estudo, referindo que a supervisão contribui para o melhoramento da qualidade do ensino, todavia, não detalham a forma como este contributo se manifesta, dado que o desempenho dos seus alunos continua baixo. Contudo, em alguns casos afirma-se que influenciou na adoção de novos e melhores métodos de lecionação e no melhoramento da relação do professor-aluno na sala de aula e no tratamento dos conteúdos. Sublinham, igualmente, que a supervisão pedagógica estimula a vontade de trabalhar mais e em busca de alternativas para superar as dificuldades e de preparação de uma boa aula.

Entretanto, a realização desta investigação permite-nos depreender que doze dos inquiridos professores, seu sentimento é de que a ação do supervisor não chega a atingir os objetivos pelos quais está concebida a supervisão, não respondendo, por isso, às suas necessidades e aos seus anseios. Motivos vários foram apontados que justificam o seu ponto de vista, pois, vezes há em que, segundo nossos informantes, o antes e o depois da observação não denota diferença. Apontam-se, igualmente, casos em que o supervisor assiste à uma aula em que não tem domínio da disciplina em lecionação e não tem formação especializada, facto que, na nossa opinião, pode enfraquecer a sua contribuição para o desenvolvimento do professor e para o melhoramento da qualidade do ensino.

No desenvolvimento do nosso estudo deparámo-nos com algumas limitações, uma delas prende-se com o facto de não termos conjugado várias técnicas de recolha da informação, o que nos permitiria evitar que nos baseássemos apenas em dados fornecidos pelo questionário. Outrossim, se tivéssemos, por exemplo, assistido ou acompanhado algumas observações de aula orientadas pelos diversos técnicos/supervisores, teríamos mais sustentação na avaliação sobre a forma como decorre o processo de supervisão nas escolas estudadas.

Deparámo-nos, igualmente, com limitações, por um lado relacionadas com o número reduzido da amostra referente aos supervisores pedagógicos, tornando difícil fazer comparações de ideias, forçando-nos a tirar conclusões generalizadas. Por outro lado, os nossos informantes, sendo técnicos não especializados em supervisão pedagógica, achamos que isso tenha causado um estado de receio em exprimir o seu real sentimento em relação ao papel de supervisor que desempenham, chegando ao ponto de não indicar os diversos constrangimentos que provavelmente influenciam o seu desempenho e sejam inibidores da melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Se o papel do supervisor é garantir a qualidade da atuação do professor na escola e na sala de aula, condicionando a qualidade da aprendizagem dos alunos, desenvolvendo, tanto no professor como no aluno, capacidades e competências de resolução de problemas, como se explica que o aproveitamento pedagógico nas nossas escolas continue baixo, sendo por isso, alvo de questionamento?

Recomendações

Recomendações

O nosso estudo não nos permite dizer que o trabalho do supervisor pedagógico em nada contribui para a educação. Todavia, mostra-se importante e imperioso que ações de maior vulto sejam desenvolvidas no sentido de melhorar o atual estágio da atuação do supervisor com vista ao cumprimento cabal das suas tarefas e por conseguinte alcançar-se o tão almejado desenvolvimento pessoal e profissional do professor rumo à melhoria da qualidade do ensino, com destaque para as seguintes tarefas propostas por Alarcão e Tavares (2003):

Estabelecer e manter um bom clima afetivo-relacional; criar condições para a ocorrência do desenvolvimento pessoal e profissional do professor; desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração; despertar no professor o gosto pelo ensino e formação contínua; Analisar criticamente os programas, os textos e outros; identificar e resolver problemas; definir planos de ação a seguir; [...].

(Alarcão e Tavares, 2003, pp. 56-57)

A falta da preparação conjunta da observação da aula, em nosso entender, transforma a supervisão em inspeção, pois esta não se preocupa em preparar o terreno para efeitos da sua atuação. Contrariamente, a supervisão tem na pré-observação um momento cujo cumprimento integral recomendamos, no qual se explicam os dois importantes objetivos da observação descritos por Alarcão e Tavares (2003): "Ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam [...] o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria [...]. Decidir que aspeto(s) vai (ou vão) ser observados" (p.81). Desta forma estamos em crer que toda a tensão que tem abalado os formandos/observados não encontrará espaço para a sua manifestação visto que todos os equívocos terão sido dissipados, razão para recomendarmos ao supervisor que delimite com clareza as regras de jogo, isto é, "seja bem claro relativamente à sua concepção de supervisão, aos seus objetivos e à sua atitude para com o formando" assim como se mostra indispensável a definição das funções de cada um dos intervenientes, daí que estes autores sublinham que: "a clareza, a transparência e a falta de ambiguidade são palavras de ordem, as pedras de toque" (*ibidem*: p. 81).

Tem-se constatado que vários supervisores se têm feito às escolas para efeitos de observação dos professores, podendo ser realizada em uma ou em duas vezes por ano mas sem nenhum

espírito de continuidade e acompanhamento dos observados como se de ação acabada se tratasse. Com efeito, a supervisão não é algo que começa e termina num intervalo de tempo, mas sim "é uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica, devendo o supervisor acompanhar de perto, em ligação com a prática profissional do formando" (*ibidem*: p. 80), por isso recomendamos aos supervisores a fazer um seguimento sistemático dos observados no sentido de acompanhar a sua evolução e, em casos de prevalência de dificuldades, proporem formações específicas de capacitação.

Portanto, há ainda um longo e sinuoso caminho a percorrer referente à temática em estudo. À semelhança de outros países de expressão portuguesa, como Portugal e Brasil, recomendamos, pois revela-se imprescindível, que o governo moçambicano aprove uma Lei de Base para a regulamentação da supervisão escolar como profissão que deve merecer formação especializada. Deste modo, o supervisor especializado seria munido de competências necessárias para o pleno desempenho das suas funções e procurará delinear várias estratégias para ajudar o professor a refletir sobre a sua ação enquanto agente dinamizador das aprendizagens dos alunos e responsável pelo seu sucesso escolar.

Outro aspeto que consideramos pertinente sublinhar seria o conhecimento, pelo governo, das condições em que os supervisores trabalham para melhorá-las, das suas fraquezas para saná-las e das suas potencialidades para fortificá-las e não se limitar a escolher alguém para o exercício da supervisão apenas para o cumprimento da agenda da instituição.

Consideramos que um dos troços desta longa caminhada tenha que ser feita em direção aos locais de formação dos professores a diversos níveis para questionar a forma como são acompanhados e avaliados os professores em formação inicial e como são desenvolvidos os estágios com vista a descobrir a raiz do problema.

É razoável aliar-se a qualidade do ensino com a qualidade da formação do professor e é comum ouvir-se diversas vozes dizendo que os alunos não dominam as matérias porque seus professores não estão preparados para o ensino. Entendemos nós que não se pode falar de boa qualidade do ensino se o professor não tiver tido uma boa formação inicial. No entanto, uma boa formação inicial deve estar associada à uma boa supervisão pedagógica, assim,

recomendamos que a ação supervisora tenha que ser rigorosamente desenvolvida no período de formação inicial e sua continuidade e de forma sistemática no decurso da carreira. Por essa razão, há que se encontrar mecanismos de persuasão destes dois atores tão importantes no processo do ensino e aprendizagem (PEA) no sentido de uma cultura de boas relações interpessoais, de compreensão mútua, de trabalho em equipa e de interação. Aliás, Alarcão e Tavares (2003) colocam em destaque o trabalho colaborativo como sendo fundamental para que o resto do processo dê certo visto que "ajuda a criar uma relação que se aproxime tanto quanto possível da relação que se estabelece entre colegas e a criar o tal espírito de comprometimento, de contrato, de experimentação conjunta" (pp. 81-83).

No entanto, a problemática da qualidade do ensino exige uma formação dinâmica de professores que possam responder à atual exigência da sociedade. Porém, este dinamismo não pode ser exigido a partir do exercício da carreira, isto é, após a formação, mas sim, recomendamos que seja rigorosamente exigido durante a formação inicial como já fizemos menção anteriormente, ao longo do estágio e de toda a carreira. Logo, a supervisão pedagógica e a formação de professores devem estar intrinsecamente ligadas, o que exige que caminhem para a mesma direção e com objetivos comuns de desenvolvimento pessoal e profissional, daí que Alves (2008) propõe que “a formação de professores e mais especificamente a supervisão pedagógica devem ser essencialmente motivadas e movidas por processos de participação ativa, de reflexão conjunta, de colaboração entusiasmada, de espírito democrático e aberto à mudança” (p.21).

Em suma, recomendamos a reorientação dos professores na sua formação inicial e que lhes seja proporcionada, igualmente, uma formação contínua contextualizada, isto é, uma formação centrada neles, tal como nos sugere Oliveira-Formosinho (2002): o professor não deve ser tratado como um mero participante, pois “Ele é considerado sujeito da sua formação. O professor participa na planificação, execução e avaliação da sua formação. A equipa formadora trabalha com ele e não para ele” (pp. 10-11). Por isso, impõe-se ao supervisor novas atitudes, novas estratégias na sua ação e novas abordagens sobre a supervisão, só assim ele pode contribuir para a promoção da melhoria da qualidade do desempenho do professor, não apenas em formação, como também em exercício e da qualidade do ensino. Neste sentido,

concordarmos que chegou o momento de transformações conducentes à melhoria da educação, sendo este o momento certo:

Para a proposição de uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções. A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperativa), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado. [...].

(Oliveira-Formosinho, 2002, p.12)

A insatisfação dos alunos, dos pais/encarregados de educação e da sociedade em geral devido ao fraco rendimento escolar exigem do sector de educação um redobrar de esforços e a uma conjugação dos mesmos com os diversos intervenientes. Isto conduz a um grande desafio que se circunscreve na partilha de responsabilidades com os Centros ou Institutos de Formação de Professores a todos os níveis, as Universidades vocacionadas à docência com vista a uma melhor análise e reestruturação da formação inicial de docentes; O Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDDH), as Direções Provinciais de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH), os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), as escolas, para um maior envolvimento e acompanhamento dos trabalhos dos professores; os professores, os alunos e os pais ou encarregados de educação no sentido de, juntos, tomarem um compromisso de buscar melhores formas de alcançar a qualidade de ensino que a sociedade deseja e espera. Contudo, esta conjugação de esforços, em nossa opinião, só poderá ter resultados positivos se também houver uma aposta na formação dos supervisores pedagógicos que possam acompanhar, por um lado, cada passo do professor em formação ou estagiário e, por outro lado, cada momento do professor em exercício, o que requer que o supervisor pedagógico seja um aliado natural do professor e um indivíduo devidamente preparado para o efeito. Assim, será desejável que o supervisor, para o bom desempenho do seu papel, se preocupe em dominar a metodologia da observação, a tecnologia de observação e saiba interpretar as informações que ele mesmo recolhe no processo de observação. A observação é um elemento chave para o sucesso da supervisão, razão que nos leva a concordar com Trindade (2007) quando defende que “só através da

observação poderemos conhecer como reage uma determinada pessoa às contrariedades, que coerência apresenta entre o que diz e o que faz” (p. 30).

É nossa opinião que o supervisor não seja apenas aquele que vem das Unidades Orgânicas do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDDH). Este devia reforçar a equipa de supervisores especializados que devem existir no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT). Com efeito, recomendamos a potenciação dos supervisores que estejam mais próximos da escola, pois, tal como defende Rangel (2001) citado em Rolla (2006), o supervisor pedagógico escolar "faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação - organização em comum - das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo" (p. 26). Fazendo parte do corpo docente da escola, tanto o professor como o supervisor estão em altura de juntos, identificarem não apenas as dificuldades dos professores como também os problemas da própria escola e, em conjunto, discuti-los com vista a encontrar formas de ultrapassá-los. Rolla, em referência a Freitas (2001) sublinha: "É preciso que o/a supervisor(a), juntamente com os professores, problematizem e disponham-se a reconstruir sua identidade profissional à medida que pensem sobre o que fazem e porque fazem, [...] discutindo a intencionalidade de seu trabalho, [...]" (p.207), só assim será possível que a supervisão alcance a dimensão formativa que lhe é característica.

Contudo, temos a convicção de que a conjugação de esforços de todos os atores da educação (Governo, MINEDDH, DPEDH, SDEJT, escolas, supervisores, professores, alunos, pais/encarregados de educação, conselhos de escolas, entre outros) e a vontade de vencer os problemas que enfermam o ensino no nosso país em geral e no distrito de Chókwè, em particular, falarão mais alto e brevemente a boa qualidade de educação de que tanto se clama será resgatada.

Bibliografia

Bibliografia

- Alarcão, I. (1982). *Supervisão Clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XVI. (pp.151-168).
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel – *Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência*. Lisboa: FPCEUL Sísifo Revista de Ciência da Educação nº 8, 2009, pp. 121-125
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, A. I.D.M. (2008). *A Supervisão Pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais – Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2001). *Análise de Conteúdo* (Outubro de 2011, 4ª ed.). (P. U. France, Ed., & L. A. Pinheiro, Trad.) Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, F. M. (2013). *Formação e Supervisão de educadores de educação especial*. Lisboa: Universidade Aberta. Dissertação de Mestrado.
- CIP (2012). *O Distrito como Pólo de Desenvolvimento: Um Olhar da Sociedade Civil*. Centro de Integridade Pública. Maputo. www.cip.org.mz. [10.10.20015].

Costa, H. (2009). *O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Dal-Farral, R. & Lopes, P. (20013). *Métodos mistos de pesquisa em educação: Pressupostos teóricos*. Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24,n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2698/2362>. [25.05.16].

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Domingos, A. *Os desafios da política de Formação de Professores em Moçambique (1975-1983)*.

Revista Científica Vozes dos Vales-UFVJM-MG: Brasil, Nº 06, Ano III – 10/2014, www.ufvjm.edu.br/vozes. [10.01.16].

Escola Secundária de Chókwè. (2015). *Mapas de Aproveitamento Escolar: Ano Letivo de 2011; 2012, 2013 e 2014*.

Escola Secundária de Ngungunhane (2015). *Mapas de Aproveitamento Escolar: Ano Letivo de 2011; 2012, 2013 e 2014*.

Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Moçambique, www.mec.gov.mz/STATS/Documents/AproveitamentoEscolar-2013.pdf. [23.11.2015]

Fernández, S.P. & Díaz, S.P. (2002). *Investigación cuantitativa e cualitativa*, [http://www.fisterra.com/bem/investiga/cuanti cuali/cuanti cuali.asp](http://www.fisterra.com/bem/investiga/cuanti%20cuali/cuanti%20cuali.asp). [29.11.2015].

Ferreira, V. (2005). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In: Silva, A. Pinto, J. (Orgs.,). Metodologia das Ciências Sociais (13ª ed., pp. 165-194). Porto: Afrontamento. (original publicado em 1986).

Gaspar, M.I.; Seabra, F. & Neves, C. *A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 2012, pp. 29-57.

http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1202_A_Supervisao_Pedagogica_Significados_Operacionalizacao.pdf. [23.04.2016].

Gasperini, L. (1989). *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Edizioni Lavoro/Iscos Iscos 8 Coleção do Instituto dos sindicatos para a cooperação com os países em vias de desenvolvimento. <http://www.fao.org/3/a-ah644o.pdf>. [10.11.2016].

Günther, H. (2006). *Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?* *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Universidade de Brasília. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210,
http://www.scielo.br/pdf/ptpv22n2a10v22n2_metodoqualit-quantit.pdf. [25.05.16].

Hill, A. & Hill, M.M. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa. Edições Sílabo

Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. (1ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Hill, M & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Lakatos, E.M. & Marconi, M.A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. SP. Editora Atlas. 5ª ed.
<https://www.academia.edu/6820433>. [02.06.16].

Issacman, B. & Stephan, J. (1984). *A mulher moçambicana no processo de libertação*. Maputo : Instituto Nacional do Livro e do Disco

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo, *Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7-22,
<http://sisifo.fpce.ul.pt>. [10.02.2014].

Marconi, M. A. & Lakatos, E.M. (2003). (5ª Ed.). *Fundamentos de Metodologia Científica*. SP. EDITORA ATLAS, S.A.

www.atlasnet.com.br, [03.04.2015]

Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.

Ministério de Educação (MINED). (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)*. Maputo: INDE, 2007.

Ministério de Educação (MINED). (2013). *Manual de Apoio à Supervisão Escolar*. MINED. Maputo

Ministério de Educação (2014). *Manual de Procedimentos: Programa de Apoio Direto às Escolas (ADE)*. (2015). *Ensino Primário*. Moçambique: Ministério da Educação. http://www.mec.gov.mz/PROGS/ADE2015_Paginas/DocsPDFs/ADE2015-EP-ManualProcedimentos.pdf . [12.11.2015].

Ministério da Educação. (2014). *Taxa de conclusão por nível de educação, 2012-2013*. In: Instituto Nacional de Estatística. *Agenda Estatística*. 2015.

Ministério de Educação. (2015). *Relatório de Balanço do Programa do Governo 2010-2014 e Estatísticas do MINED 2000 a 2014*. In: Exame Nacional 2015 da Educação para Todos: Moçambique: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231723por.pdf>. [11.10.2015].

Neves, A.; Campos, C.; Fernandes, D.; Conceição, J. M. & Alaizim, V. (1994) : Observe! Vai ver que encontra. In: "Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem"/IIE . Lisboa: Texto Editora.

<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/observe.pdf>, [11.03. 2015].

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. (2a ed., 1º Vol.,). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. (2a ed., 2º Vol.,). Porto: Porto Editora.

Oliveira & Serrazina (2002). *A reflexão e o professor como investigador*.

http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf. [20.12.15].

Pereira, P.F. (2012). *O Supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor – do ideal ao real na escola do séc. XXI*. Universidade Lusófona do Porto. Instituto de Educação.

<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3066/Disser%20tese%20final.pdf?sequence=1>. [09.07.2015].

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pocinho, M. (2009). *Estatística: Amostras, Teorias e exercícios passo-a-passo*. Vol. I. file:///C:/Users/Tman/Downloads/Sebenta_estatistica%20I.pdf, [07. 07.2016].

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação às Ciências Sociais –Trajetos* (2ª ed.). Lisboa. Gradiva.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. <http://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf>. [12.5.16].

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e Avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação: Conselho Científico Para a Avaliação de Professores. Lisboa. CCAP – 2. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>. [10.08.2016].

Revista "Em Prol da Educação", 998596

Revistaeducacao.com.br/textos/0/m-260078-1.as/s. [10.08.2015].

Rolla, L. C. (2006). *Liderança Educacional: Um desafio para o supervisor escolar*. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Repositório.Pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2859. [05.04.16].

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.

Silva, G. T. (2013, jul./dez). *Supervisor pedagógico: formador ou fiscalizador*. Revista de Educação, Ciência e Cultura. UnilaSalle Editora. Pp. 56 – 68.

<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. [10.06.2016].

Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tuckman, B. W. (2000). *Elaboração de um relatório ou documento de investigação*. Cap.12. In: Manual de Investigação em Educação. Fundação Gulbenkian. Lisboa.
elearning.uab.pt/mod/resource/view.php?59768, [20.03.14].

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. (A. Rodrigues-Lopes, Trad., 3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Educ. Soc., Campinas, Vol. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr.2009.

<<http://www.cedes.unicamp.br>>, [02. 11.2015].

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Legislação consultada

Estatuto e Regulamento Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (ERGFAE). (2009). (1ª Edição). Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique,

Regfae-1<http://www.portald>, [12.11.2015];

<http://www.sofala.gov.mz/legislacao/Estatuto%20e%20Regulamento%20dos%20Funcionarios%20e%20Agentes%20do%20Estado.pdf>, [12.11.2015].

Lei nº 4/83 Sistema Nacional de Educação:

<http://www.mec.gov.mz/Legislacao/Legislacao/Lei%20%20do%20Sistema%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. [15 de Fevereiro de 2016].

Lei nº 6/92 – Lei do Sistema Nacional de Educação:

<http://www.mec.gov.mz/Legislacao/Legislacao/Lei%20%20do%20Sistema%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. [15 de Fevereiro de 2016].

ANEXOS

ANEXO I

INQUERITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO

Instruções

O presente questionário surge no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica cujo título é: *O Supervisor Pedagógico como promotor da melhoria da qualidade de ensino*. Com este questionário pretendemos obter a vossa opinião sobre como o processo de supervisão pedagógica, como meio de promoção da qualidade de ensino e do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores em exercício tem sido conduzido no Distrito de Chókwè, em particular nas Escolas Secundárias de Chókwè e Ngungunhane.

Por favor, tenha em mente seus valores, aspirações e preocupações em relação ao assunto, responda à todas as questões que lhe são colocadas bastando marcar um X na opção que achar correta. A sua opinião é importante não somente para este estudo como também para a melhoria do desempenho tanto do supervisor pedagógico como do professor. Garantimos total confidencialidade.

Obrigado pela colaboração

Lúcia Mafuiane

Local de trabalho: _____

PARTE I

Sexo: Masculino _____ Feminino _____ **Idade:** _____ Tempo de serviço _____

Situação profissional: do Quadro _____ Contratado _____

Situação académica: com formação psicopedagógica__Sem formação psicopedagógica__

Formação em exercício: beneficiou-se de alguma formação contínua? Sim _____ Não _____

PARTE II

1. Para si um supervisor pedagógico é: a. Uma pessoa de confiança do Diretor _____
b. Uma pessoa que controla as atividades dos professores _____ c. Uma pessoa que apoia/orienta o professor no exercício das suas atividades de docência _____
2. O professor já se beneficiou de uma supervisão pedagógica? a. Sim _____ b. Não _____
- a. Com que frequência ocorre a supervisão pedagógica na sua escola?
a. Uma vez por ano _____ b. Duas vezes por ano _____ c. + Duas vezes _____
3. O professor teve uma informação prévia da chegada do supervisor?
a. Sim _____ b. Não _____
4. Quem deu informação da presença do supervisor na escola: a. A Direção Pedagógica? _____ b. O próprio supervisor? _____ c. O Diretor da escola? _____
5. Houve espaço para o supervisor apresentar-se ao professor? a. Sim _____ b. Não _____
6. Houve explicação do(s) objetivo(s) da supervisão? a. Sim _____ b. Não _____
7. Qual foi a duração da aula observada: a. -45 minutos? _____ b. 45 minutos _____
c. +45 minutos _____
8. Quanto tempo durou a observação: a. -45 minutos? _____ b. 45 minutos? _____
c. +45 minutos? _____
9. Qual foi o seu estado emocional durante a observação? a. Nervoso _____
b. controlado _____ c. desequilibrado _____
10. Após a observação, houve espaço de discussão ou conversa: a. Sim _____ b. Não _____
11. Caso tenha havido, em que lugar decorreu a conversa: a. Na sala de aula? _____
b. No Gabinete Pedagógico? _____ c. No Gabinete do Diretor da Escola? _____
12. A conversa decorreu entre: a. Supervisor/Professor? _____
b. supervisor/Professor/Pedagógico? _____ c. Supervisor/Professor/Direção da Escola? _____
13. Qual foi o ambiente que caracterizou a conversa? a. Tranquilo? _____ b. Tenso? _____
14. Que resultado produziu a conversa? a. Positivo _____ b. Negativo _____
15. O supervisor pedagógico respondeu às necessidades do professor? a. Sim _____ b. Não _____
16. Algum supervisor pedagógico colocou-se à sua disposição? a. Sim _____ b. Não _____
17. O professor já solicitou ajuda à um supervisor pedagógico? a. Sim _____ b. Não _____

18. Cada vez mais a qualidade de ensino é questionada. Que estratégias se podem adotar para a mudança da atual situação?
- a. Rescindir o vínculo com todos os contratados _____
- b. Apostar-se na formação inicial dos professores/supervisores _____ c. Apostar-se na formação contínua dos professores/supervisores _____
19. O trabalho dos supervisores, na sua escola, concorre para a melhoria da qualidade do desempenho profissional e pessoal do professor em exercício e do ensino?
- a. Sim _____ b. Não _____
20. Justifique a sua afirmação!

ANEXO II

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS

Instruções

O presente questionário surge no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica cujo título é: O Supervisor Pedagógico como promotor da melhoria da qualidade de ensino. Com este questionário pretendemos obter a vossa opinião sobre como o processo de supervisão pedagógica, como meio de promoção da qualidade de ensino e do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores em exercício tem sido conduzido no Distrito de Chókwè, em particular nas Escolas Secundárias de Chókwè e Ngungunhane. Por favor, tenha em mente seus valores, aspirações e preocupações em relação ao assunto, responda à todas as questões que lhe são colocadas bastando marcar um X na opção que achar correta. A sua opinião é importante não somente para este estudo como também para a melhoria do desempenho tanto do supervisor pedagógico como do professor. Garantimos total confidencialidade.

Obrigado pela colaboração

Lúcia Mafuiane

2. Há quanto tempo é supervisor? a. 1 a 5 anos _____ b. 5 a 10 anos _____ c. mais de 10 anos _____
3. Beneficiou-se de formação especializada? a. Sim _____ b. Não _____
4. Tem-se beneficiado de formação contínua? a. sim _____ b. Não _____
5. Tem realizado supervisão pedagógica nas escolas? a. Sim ____ b. Por vezes ____ c. Não ____
6. Quantas vezes por ano visita uma escola? a. Uma vez ____ b. Duas vezes ____ c. +Duas vezes ____
7. Com que objetivo realiza a supervisão? a. Controlar a assiduidade dos alunos/professores ____ b. Verificar o grau do (in)cumprimento dos programas de ensino ____ c. Apoiar/orientar os professores nas suas atividades _____
8. O supervisor dá aviso prévio sobre a supervisão? a. Sim ____ b. Por vezes ____ c. Não ____
9. Quem dá informação ao professor sobre a sua presença na escola?

- a. A Direção Pedagógica? ____ b. O Diretor da escola? ____ c. O próprio supervisor? ____
10. O supervisor apresenta-se ao professor antes de entrar na sala?
- a. Sim ____ b. Por vezes ____ c. Não ____
11. O supervisor explica ao professor o(s) objetivo(s) da supervisão antes da observação?
- a. Sim ____ b. Por vezes ____ c. Não ____
12. Após a observação o supervisor dá espaço de análise conjunta da aula?
- a. Sim ____ b. Por vezes ____ c. Não ____
13. Em caso afirmativo, em que lugar decorre a análise da aula? a. Na sala de aula? ____
- b. No Gabinete Pedagógico? ____ c. No Gabinete do Diretor da Escola? ____
14. A conversa decorre entre: a. Supervisor/Professor? ____
- b. Supervisor/Prof/Pedagógico? ____ c. Supervisor/Prof/Direção da Escola? ____
15. Qual tem sido o ambiente da análise da aula? a. Tranquilo? ____ b. Tenso? ____
16. Que resultado tem produzido a análise da aula? a. Positivo ____ b. Negativo ____
17. O supervisor acha que responde às necessidades dos professores? a. Sim ____
- b. Não ____
18. O supervisor tem-se colocado à disposição dos professores? a. Sim ____ b. Não ____
19. O supervisor pedagógico já recebeu solicitação dos professores? a. Sim ____ b. Não ____
20. O supervisor sente-se realizado no exercício das suas funções? a. Sim ____ b. Não ____
21. Que dificuldades o supervisor tem encarado no decurso da sua actividade? a. Falta de meios circulantes ____ b. Falta de meios financeiros ____ c. Falta de formação especializada ____
22. Se o supervisor tem estado a observar os professores, porém, a qualidade do ensino é sempre questionada, à quem atribui a culpa por esta fraqueza? a. Ao Ministério de Educação? ____ b. Aos professores? ____ c. Aos alunos? ____ d. Aos supervisores? ____
23. Que estratégias se podem tomar rumo à melhoria da qualidade do ensino? a. Mudar o currículo ____ b. Mudar os professores/supervisores ____ c. Capacitar e assistir os professores/supervisores ____
24. O Supervisor sente-se promotor da melhoria da qualidade do desempenho profissional e pessoal do professor em exercício e do ensino em Chókwe? a. Sim ____ b. Não ____
- Justifique a sua afirmação! _____

ANEXO III

INQUERITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO

O presente questionário surge no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica cujo título é: **O Supervisor Pedagógico como promotor da melhoria da qualidade de ensino**. Com este questionário pretendemos obter a vossa opinião sobre como o processo de supervisão pedagógica, como meio de promoção da qualidade de ensino e do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores em exercício tem sido conduzido no Distrito de Chókwè, em particular nas Escolas Secundárias de Chókwè e Ngungunhane.

Por favor, tenha em mente seus valores, aspirações e preocupações em relação ao assunto, responda com sinceridade a todas as questões que lhe são colocadas bastando marcar um X a opção que achar correta. A sua opinião é importante não somente para este estudo como também para a melhoria do desempenho tanto do supervisor pedagógico como do professor.

Este questionário é anónimo e está garantida a confidencialidade de todos os participantes.

Obrigado pela colaboração

Lúcia Mafuiane

Nome da Escola: _____

Parte I - Caracterização

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐ **Idade:** ☐ anos. **Tempo de serviço** ☐ (em anos)

Situação profissional: do quadro ☐ Contratado ☐

Situação acadêmica: com formação psicopedagógica ☐ Sem formação psicopedagógica ☐

Formação em exercício: beneficiou-se de alguma formação contínua? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu SIM na pergunta anterior, assinale as áreas em que teve formação:

Supervisão ☐ Didática ☐ Outros _____

Disciplina(s) lecionada(s) _____

PARTE II – Prática de supervisão pedagógica

1. Com que frequência ocorre a supervisão pedagógica na sua escola?
a. Uma vez por ano ☐ b. Duas vezes por ano ☐ c. Mais de duas vezes por ano ☐
2. No exercício da sua carreira de docência beneficiou da supervisão pedagógica?
a. Sim ☐ b. Não ☐
3. Foi informado previamente da presença do supervisor nas suas aulas? a. Sim ☐ b. Não ☐
4. No caso de ter sido informado, esta informação foi dada por:
a. A Direção Pedagógica ☐ b. O próprio supervisor ☐ c. O Diretor da escola ☐
d. Outro _____
5. Houve espaço para o supervisor apresentar-se ao professor? a. Sim ☐ b. Não ☐
6. Teve conhecimento prévio do(s) objetivo(s) da supervisão? a. Sim ☐ b. Não ☐
7. Qual era a duração da aula observada: a. 45 Minutos? ☐ b. 90 Minutos ☐
8. Quanto tempo durou a observação: a. -45 minutos ☐ b. 45 Minutos ☐ c. +45 Minutos ☐
9. Defina o seu estado emocional durante a observação?
a. Nervoso ☐ b. Controlado ☐ c. Inseguro ☐ d. Satisfeito ☐
e. Outro (indique qual) _____
10. Após a observação, houve espaço de discussão/conversa: a. Sim ☐ b. Não ☐
11. Caso tenha havido, em que lugar decorreu a conversa:
a. Sala de aula ☐ b. Gabinete Pedagógico ☐ c. Gabinete do Diretor da Escola ☐
d. Outro (indique qual) _____

12. Os intervenientes nesta conversa foram:

- a. Supervisor/Professor ☐ b. Supervisor /Professor/Pedagógico ☐
c. Supervisor/Professor/Direção da Escola ☐
d. Outra situação (indique qual) _____

13. Caraterize o ambiente em que decorreu a conversa?

- a. Muito tranquilo ☐ b. Tranquilo ☐ c. Tenso ☐ d. Muito tenso ☐

14. Os assuntos que foram abordados na conversa incidiram sobre:

- a. Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na aula ☐
b. Formas de organização da sala de aula ☐ c. Interação professor/aluno ☐
d. Utilização dos materiais de ensino ☐ e. Conteúdos científicos da disciplina ☐
f. Outro (indique qual) _____

15. Em relação ao resultado que tem sido obtido com a análise das aulas, como o classifica?

- a. Positivo ☐ b. Muito Positivo ☐ c. Negativo ☐ d. Muito negativo ☐

16. Considera que a ação do supervisor pedagógico respondeu às suas necessidades e anseios?
Justifique

PARTE III – Supervisão pedagógica e melhoria da qualidade de ensino

17. Para si um supervisor pedagógico é uma pessoa que: a. Verifica o cumprimento dos programas do ensino ☐

b. Controla as atividades dos professores ☐

c. Apoia/orienta o professor no exercício das suas atividades de docência ☐

d. Fiscaliza o funcionamento da escola ☐ e. Outra(s) (indique quais) _____

18. Considera que o trabalho dos supervisores, na sua escola, concorre para a melhoria da qualidade do desempenho profissional e pessoal do professor em exercício e do ensino?

- a. Sim ☐ b. Não ☐

Justifique.

19. A qualidade do ensino tem vindo a ser questionada e, por isso, há necessidade de adotar estratégias para a mudança da atual situação. Das seguintes opções, escolha as 3 mais importantes e ordene-as.

a. Apostar-se na formação inicial dos professores ☐ b. Apostar-se na formação contínua dos professores ☐ c. Melhorar a formação dos supervisores ☐ d. Dotar as escolas de materiais didáticos ☐ e. Proceder a alterações curriculares ☐ f. Dotar as escolas de mais recursos financeiros ☐ g. Envolver os pais na escola ☐

20. O que acha que deve ser feito para identificar as necessidades dos professores?

Muito obrigada pela sua colaboração

ANEXO IV

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS

O presente questionário surge no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica cujo título é: **O Supervisor Pedagógico como promotor da melhoria da qualidade de ensino**. Com este questionário pretendemos obter a vossa opinião sobre como o processo de supervisão pedagógica, como meio de promoção da qualidade de ensino e do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores em exercício tem sido conduzido no Distrito de Chókwè, em particular nas Escolas Secundárias de Chókwè e Ngungunhane. Por favor, tenha em mente seus valores, aspirações e preocupações em relação ao assunto, responda à todas as questões que lhe são colocadas bastando marcar um X na opção que achar correta. A sua opinião é importante não somente para este estudo como também para a melhoria do desempenho tanto do supervisor pedagógico como do professor.

Este questionário é anónimo e está garantida a confidencialidade de todos os participantes.

Obrigado pela colaboração

Lúcia Mafuiane

PARTE I – Caraterização

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐ Idade ☐ anos

Há quanto tempo é supervisor? a. 1 a 5 anos ☐ b. 5 a 10 anos ☐ c. Mais de 10 anos ☐

Beneficiou de formação especializada? a. Sim ☐ b. Não ☐

Tem beneficiado de formação contínua? a. Sim ☐ b. Não ☐

PARTE II – Prática de supervisão pedagógica

1. Tem realizado supervisão pedagógica? a. Sim ☐ b. Por vezes ☐ c. Não ☐
2. Quantas vezes por ano visita uma escola? a. Uma vez ☐ b. Duas vezes ☐
c. Mais de duas vezes ☐
3. Com que objetivo realiza a supervisão?
 - a. Controlar a assiduidade dos alunos/professores ☐
 - b. Verificar o grau do (in)cumprimento dos programas de ensino ☐
 - c. Apoiar/orientar os professores nas suas atividades ☐
 - d. Outros (indique quais) _____
4. O supervisor dá aviso prévio sobre a supervisão? a. Sim ☐ b. Por vezes ☐ c. Não ☐
5. Quem dá informação ao professor sobre a sua presença na escola?
 - b. A Direção Pedagógica ☐ b. O Diretor da escola ☐ c. O supervisor ☐
 - d. Outro (indique quem) _____
6. O supervisor explica ao professor o(s) objetivo(s) da supervisão antes da observação? a. Sim ☐ b. Por vezes ☐ c. Não ☐
7. Após a observação o supervisor dá espaço de análise conjunta da aula?
 - a. Sim ☐ b. Por vezes ☐ c. Não ☐
8. Em caso afirmativo, em que lugar decorre a análise da aula? a. Sala de aula ☐
b. Gabinete Pedagógico ☐ c. Gabinete do Diretor da Escola ☐
e. Outro (indique qual) _____
9. A conversa decorre entre: a. Supervisor/Professor ☐
b. Supervisor/Prof/Pedagógico ☐ c. Supervisor/Prof/Direção da Escola ☐
d. Outros (indique quais) _____
10. Caraterize o ambiente em que decorre habitualmente a conversa sobre a análise da aula. a. Muito tranquilo ☐ b. Tranquilo ☐ c. Tenso ☐ d. Muito tenso ☐
11. Os assunto abordados na conversa incidem sobre
 - a. Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na aula ☐
 - b. Formas de organização da sala de aulas ☐
 - c. Modos de comunicar com os alunos ☐

- d. Conteúdos científicos da disciplina ☐ e. Gestão do espaço e do tempo ☐
f. Outro (indique qual) _____
12. Em relação ao resultado que tem sido obtido com a análise das aulas, como o classifica? a. Positivo ☐ b. Muito positivo ☐ c. Fraco ☐ d. Insuficiente ☐
13. Considera que o seu trabalho como supervisor corresponde às aspirações e necessidades dos professores? a. Sim ☐ b. Não ☐
Justifique _____
-
14. Como supervisor sente-se realizado no decurso da sua atividade como supervisor pedagógico? a. Sim ☐ b. Não ☐
Justifique. _____
-
15. Que dificuldades têm encarado no decurso da sua atividade como supervisor?
a. Falta de meios circulantes ☐ b. Falta de meios financeiros ☐
c. Falta de formação especializada ☐
d. Outras (indique quais). _____

PARTE III – Supervisão pedagógica e promoção da qualidade de ensino

16. Apesar da atividade de supervisão, a qualidade do ensino tem sido questionada, havendo por isso, necessidade de adotar estratégias para a mudança da atual situação. Das seguintes opções, escolha as 3 mais importantes e ordene-as.
- a. Melhorar a formação inicial dos professores ☐
- b. Apostar-se na formação contínua dos professores ☐
- c. Apostar-se na formação dos supervisores ☐
- d. Dotar as escolas de materiais didáticos ☐
- e. Proceder a alterações curriculares ☐
- f. Capacitar mais os recursos humanos ☐
- g. Envolver os pais na escola ☐
- h. Outras (indique quais). _____

17. Considera que o seu trabalho é promotor da melhoria da qualidade do desempenho profissional e pessoal do professor em exercício e do ensino em Chókwè?

a. Sim ☐ b. Não ☐

Justifique a sua afirmação! _____

Muito obrigada pela sua colaboração

